COMUNICACIÓ EDUCATIVA

REVISTA D'ENSENYAMENT DE LES COMARQUES MERIDIONALS DE CATALUNYA

Número 36 · 2023



ISSN: 1575-9911 · EISSN: 2339-5559 – https://revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Datos catalográficos. Servicio de Biblioteca de la Universidad Rovira i Virgili

Comunicació educativa [Recurs electrònic]: revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya. – Revista electrònica. – Any XXXIII, N. 36 (2023)- . – Tarragona : Publicacions URV, 2023
Anual
Títol variant: CE
Descripció basada en: Any XX, N. 24 (2011), el 3 març 2013
Publicació realitzada per les Àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili amb la col·laboració de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.
Versió electrònica en línia del mateix títol en paper
ISSN 1575-9911 (versió paper)
eISSN 2339-5559
Accés lliure: http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/comeduc
1. Ensenyament - Revistes. 2. Pedagogia – Revistes. 3. Revistes electròniques I. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de Tarragona. II. Publicacions URV. III. Títol. IV. Títol variant

Comunicació Educativa. Revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya
Any XXXIII, número 36. Tarragona, 2023

Edició:
Publicacions URV
Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili:
Av. Catalunya, 35 - 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474
www.publicacions.urv.cat/
publicacions@urv.cat

ISSN: 1575-9911
EISSN: 2339-5559
Dipòsit Legal: T-462-2013

Administració:
Universitat Rovira i Virgili
Campus Sescelades
Carretera de Valls, s/n
43007 Tarragona
comunicacio.educativa@urv.cat

Col·laboració:
Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia

ÍNDEX

EDITORIAL
QUI NECESSITA LES DIDÀCTIQUES ESPECÍFIQUES? A LES PORTES D'UNA IMPLOSIÓ EDUCATIVA

Josep M. Pons-Altés
Universitat Rovira i Virgili
josepmaria.pons@urv.cat
https://orcid.org/0000-0001-6833-8241

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Fa pocs mesos el conjunt de les didàctiques específiques van ser objecte d'una maniobra obscura que pretenia restar-ne substancialment el pes als graus d'Educació Infantil i Educació Primària. Es tractava d'una proposta de canvi de plans d'estudi que va llançar el Ministeri d'Universitats als mesos de febrer i març de 2023, i que havia estat ideada per determinats reductes d'universitats espanyoles.

La reacció d'associacions científiques i professionals va aconseguir aturar l'intent. Però el perill es manté, tant per l'existència d'interessos particulars poderosos com per la persistència de determinats discursos que menyspreen el coneixement científic disciplinar.

Des de la justificació de la ignorància, a partir d'artificis retòrics, no és possible millorar el nostre sistema educatiu ni formar adequadament els futurs docents. Així que és el moment de reivindicar, encara més, la importància d'una formació didàctica sòlida. Tal com va argumentar

l'Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS): "Para la promoción e impulso en nuestras escuelas de aspectos tan fundamentales como la inclusión, la equidad, la sostenibilidad, la ciudadanía democrática o la perspectiva de género, entre muchos otros, resulta esencial que nuestros futuros y futuras docentes dispongan de conocimientos didáctico-disciplinares sólidos y concreten dichos aspectos en situaciones de aprendizaje que necesariamente descansan en unos saberes específicos. De no hacerlo, asumimos el riesgo (como ya se está viendo) de que estas cuestiones centrales queden convertidas en eslóganes, cajas vacías o conocimientos superficiales sin ninguna concreción ni fundamentación."

En aquesta línia, des de la nostra revista continuem treballant per oferir reflexió, recerca i experiències d'innovació que ajudin a afrontar les necessitats reals dels nostres centres educatius. I en el número que presentem, hi trobareu una entrevista, cinc articles i dues ressenyes que confiem que ho aconsegueixin.

L'entrevista d'aquest número és a Bruno Robbes, catedràtic de la Universitat CY Cergy de París, director adjunt del laboratori EMA [Escola, Canvis, Aprenentatge] i responsable d'una llicenciatura en Ciències de l'Educació que forma estudiants a través de la pedagogia institucional i la cooperació. Albert Irigoyen i Carole Gauthié l'entrevisten per repassar la seva obra i se centren en el tema en què és especialista: l'autoritat educativa (o autoritat del docent) i la pedagogia institucional.

L'article de Núria Franch Batlle, Estrella Masabeu Tierno i Josep Rota Iglesias explora com viuen un grup d'infants d'EI4 i EI5 de tres escoles diferents l'acompanyament del psicomotricista i fins a quin punt la implicació d'aquest té un impacte positiu en el seu joc.

L'article d'Albert Irigoyen i Sylvain Connac introdueix en el nostre imaginari una nova manera de treballar en grup cooperatiu, el de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), el dona a conèixer i el compara amb el treball en grup cooperatiu de l'aprenentatge cooperatiu que coneixem.

L'article de Guiomar Sánchez Pallarès és sobre el mètode Puzle (*Jigsaw Classroom*) en l'aprenentatge cooperatiu de les ciències socials en un grup de 3r d'ESO, i se centra en investigar en motivació, participació, rendiment i vehiculació de valors cooperatius en els estudiants.

L'article de Nadia Mariana Nieto Sabio presenta els resultats d'un estudi sobre els beneficis psicosocials que podria aportar el Cooppel en adolescents, i està basat en un Aprenentatge Servei (APS).

L'article de Fabrícia Castro da Silva i Carla Soto Pérez és sobre l'acompanyament educatiu a les aules hospitalàries, i té l'objectiu d'analitzar-ne el funcionament i la intervenció educativa per part de docents i d'altres professionals.

En darrer terme, podeu trobar la ressenya de Núria Gil Duran del llibre de Laura Arias Ferrer i Alejandro Egea Vivancos *Didáctica de geografía e historia en educación primaria* (Editorial Síntesis, 2022); i la ressenya d'Emma Dunia Vidal Prades del llibre coordinat per Josep M. Pons-Altés *Ciutadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica* (Publicacions URV, 2021).

ENTREVISTA AMB BRUNO ROBBES

ENTRETIEN AVEC BRUNO ROBBES

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Carole Gauthié
Université Paul-Valéry Montpellier 3
carole.gauthie@univ-montp3.fr
https://orcid.org/0000-0002-6019-8456

Comunicació Educativa, núm. 36, 2023, pàg. 9-73 | DOI: 10.17345/comeduc36.3277
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Introducció biogràfica

Figura 1. Bruno Robbes a punt per a l'entrevista



Font: realitzada pels autors.

Bruno Robbes és catedràtic de ciències de l'educació i de la formació a la Universitat de París CY Cergy, sotsdirector del laboratori EMA (*École, Mutations, Apprentissages*) i responsable d'un grau de ciències de l'educació que forma els estudiants en i per mitjà de la pedagogia institucional. Ha exercit de mestre de primària, de formador de mestres i, després, de director d'una escola en un barri obrer dels afores de la regió parisenca. Ha practicat la pedagogia institucional, en la qual s'ha format amb Jacques Pain i Fernand Oury, i continua compromès amb aquest moviment, que és l'origen de la creació, el 2016, del *Réseau Pédagogie Institutionnelle International* (Xarxa de Pedagogia Institucional Internacional)[1]. També ha estat assessor en prevenció de la violència en el medi escolar al districte escolar de Versalles. La seva tesi, que tracta de l'autoritat educativa del docent, va rebre el premi Louis Cros 2009. Pel que fa a l'autoritat educativa, cal destacar les seves publicacions *L'autorité éducative dans la classe* (ESF Éditeur, 2010, reedició 2020) i *L'autorité enseignante. Approche clinique* (Champ social Éditions, 2016); també ha dirigit l'obra col·lectiva *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (2013, SCÉREN-CRDP d'Amiens i CRAP-Cahiers pédagogiques). Tot i que continua interessat pel tema de l'autoritat en l'educació, actualment està desenvolupant un conjunt de recerques-acció educatives que donen suport a equips de docents que practiquen "pedagogies diferents", pedagogies cooperatives i pedagogies institucionals. Aquests enfocaments de suport des d'una perspectiva de reflexió sobre les pràctiques tenen com a objectiu, d'una banda, nodrir canvis a escala individual i col·lectiva i, de l'altra, generar coneixement científic.

1 http://reseau-pi-international.org/

Introduction biographique

Figure 1. Bruno Robbes prêt pour l'interview



Source: réalisés par les auteurs.

Bruno Robbes est professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à CY Cergy Paris Université, directeur adjoint du laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages) et responsable d'une licence de sciences de l'éducation qui forme les étudiants à et par la pédagogie institutionnelle. D'abord instituteur, maître-formateur, puis directeur d'école dans une banlieue populaire de la région parisienne, il a pratiqué la pédagogie institutionnelle et s'y est formé, avec Jacques Pain et Fernand Oury. Il reste engagé dans ce mouvement, étant à l'origine de la création, en 2016, du *Réseau Pédagogie institutionnelle international* (http://reseau-pi-international.org/). Il a également été conseiller à la prévention des violences en milieu scolaire, dans l'académie de Versailles. Sa thèse, qui porte sur l'autorité éducative de l'enseignant, a reçu le prix Louis Cros 2009. Sur l'autorité éducative, il a notamment publié *L'autorité éducative dans la classe* (ESF Éditeur, 2010, réédition 2020), *L'autorité enseignante. Approche clinique* (Champ social Éditions, 2016), et il a dirigé l'ouvrage collectif *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (2013, SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques). Tout en continuant de s'intéresser à l'autorité en éducation, il mène actuellement des *recherches-actions de pédagogie*, accompagnant des équipes d'enseignants pratiquant des pédagogies différentes, coopératives, institutionnelles. Ces démarches d'accompagnement dans une perspective de réflexivité sur les pratiques visent, d'une part à alimenter des changements sur les plans individuel et collectif, d'autre part à produire des savoirs scientifiques. Sur les pédagogies, il a notamment publié *La pédagogie*

Sobre pedagogia ha publicat, especialment, "La pédagogie institutionnelle origines, fondements et actualité" (dins de F. Darbellay, Z. Moody, M. Louviot (dir.). *L'école autrement? Les pédagogies alternatives en débat*, Éditions Alphil, 2021), "Observer et analyser des séances d'enseignement/apprentissage selon un regard pédagogique spécificités d'un champ de recherche en sciences de l'éducation" (*Penser l'éducation, 43*, 2019), "Présentation et tentative d'analyse de la phase initiale du processus de contractualisation d'une recherche-action de pédagogie" (*Éducation et socialisation, 45*, 2017), *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (amb M.-A. Hugon, Presses Universitaires de Lorraine, 2016). Aquest any ha publicat *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire* (amb S. Connac, N. Denizot i S. Pesce, Presses universitaires de la Méditerranée, 2023).

Realitzada: 12/01/2023 Rebuda: 24/03/2023 Acceptada: 16/05/2023

Som a París, a la Universitat de Nanterre, per entrevistar Bruno Robbes, catedràtic a la Universitat de París CY Cergy, especialista en autoritat educativa i pedagogia institucional.

1. Gràcies per acollir-nos a París i dedicar-nos una mica del seu temps. Abans d'abordar les dues parts principals de l'entrevista (autoritat educativa i pedagogia institucional), ens agradaria preguntar-li com va arribar a la universitat i d'on ve el seu interès per l'autoritat educativa i la pedagogia institucional?

Vaig arribar a la universitat, en primer lloc, pel meu treball com a docent. Em vaig formar en una època (1983-1986) en què les escoles de formació de mestres de França s'anomenaven Escoles Normals. Durant aquesta formació, Jacques Pain, llavors titular aquí a la Universitat de París X-Nanterre, va venir a impartir uns cursos a l'Escola Normal de Cergy per presentar la pedagogia Freinet, la pedagogia institucional i les ciències de l'educació. A la dècada de 1980, era l'inici de la intervenció dels investigadors universitaris en la formació dels docents a França. Amb la creació dels IUFM el 1989,[2] la intervenció dels investigadors en la

2 Els IUFM són els instituts universitaris de formació de mestres (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres).

institutionnelle: origines, fondements et actualité (dans F. Darbellay, Z. Moody, M. Louviot (dir.). *L'école autrement? Les pédagogies alternatives en débat,* Éditions Alphil, 2021), *Observer et analyser des séances d'enseignement/apprentissage selon un regard pédagogique: spécificités d'un champ de recherche en sciences de l'éducation* (*Penser l'éducation, 43*, 2019), *Présentation et tentative d'analyse de la phase initiale du processus de contractualisation d'une recherche-action de pédagogie* (*Éducation et socialisation, 45*, 2017), et *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (avec M.A. Hugon, Presses universitaires de Lorraine, 2016). Cette année, il publie *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire* (avec S. Connac, N. Denizot et S. Pesce, Presses universitaires de la Méditerranée, 2023).

Réalisé: 12/01/2023 Reçu: 24/03/2023 Accepté: 16/04/2023

Nous sommes à Paris, à l'Université de Nanterre, pour interviewer Bruno Robbes, professeur des universités à CY Cergy Paris Université, spécialiste de l'autorité éducative et de la pédagogie institutionnelle.

1. Merci de nous accueillir à Paris et de nous consacrer un peu de votre temps. Avant d'aborder les deux grandes parties de l'entretien (autorité éducative et pédagogie institutionnelle), nous voudrions vous demander: comment êtes-vous arrivé à l'université et d'où vient votre intérêt pour l'autorité éducative et la pédagogie institutionnelle?

Je suis arrivé à l'université d'abord par mon métier d'instituteur. J'ai été formé à une époque (1983-1986) où les écoles de formation des maîtres en France s'appelaient des Écoles Normales. Au cours de cette formation, Jacques Pain, alors maître de conférences ici à l'Université Paris X-Nanterre, est venu donner des cours à l'École Normale de Cergy pour présenter la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle et les sciences de l'éducation. Dans les années 80, c'était le début de l'intervention des chercheurs universitaires dans la formation des enseignants en France. Avec la création des IUFM[1] en 1989, l'intervention des chercheurs

1 IUFM: Instituts universitaires de formation des maîtres.

formació dels docents de primer i segon grau, i també dels CPE,[3] es va institucionalitzar encara més.

El meu interès pels problemes d'autoritat prové de diverses preguntes i reflexions després de les meves primeres experiències a l'aula durant les pràctiques que vaig fer en la meva formació a l'Escola Normal, però també d'aquella trobada amb Jacques Pain, l'any 1984, perquè en la pedagogia Freinet i la pedagogia institucional que va presentar vaig albirar respostes concretes als meus primers dubtes com a mestre principiant. A petició meva, em va convidar a anar a Le Clos, a Vauréal, un IMP (institut medicopedagògic) on les mestres treballaven amb alumnes amb greus trastorns de conducta.[4] Jacques Pain havia començat a oferir-los suport, perquè estaven començant a aplicar la pedagogia institucional. Alguns anys abans (1979), havia finalitzat la seva tesi, en aquesta mateixa institució, sobre la formació dels docents en i per mitjà de la pedagogia institucional.[5] Hi va estudiar les pràctiques formatives dels grups d'educació terapèutica, els GET (grups liderats per Fernand Oury i Aïda Vasquez). En aquests anys 1984-1985, va intentar posar en pràctica el model de formació que havia descrit a partir de la seva tesi.[6] Així és com em va proposar que m'incorporés a un grup de formació de docents que estava creant. Jo tenia 19 anys, era un principiant de debò; de fet, encara no m'havien assignat cap classe, ja que era el meu segon any de formació a l'Escola Normal, però vaig acceptar. Durant set anys, quatre mestres, una professora de secundària i jo mateix ens vam formar en i per mitjà de la pedagogia institucional. Vaig tenir l'oportunitat de participar en aquest grup de treball amb Jacques Pain, el grup de les Marleines. També vam publicar una obra, que Philippe Meirieu va prologar.[7] És d'aquesta manera que vaig arribar a la pedagogia institucional.

3 Els CPE són els assessors principals d'educació (*conseillers principaux d'éducation*).

4 Els IMP (Instituts Médico-Pédagogiques), també anomenats SEES (Sections d'Éducation et d'Enseignement Spécialisé) són institucions especialitza per a nens i adolescents de 3 a 14 anys amb discapacitats.

5 Pain, J. (1979). *Une formation à la pratique de l'institutionnel. Pédagogie institutionnelle et formation.* Tesi de tercer cicle en ciències de l'educació. Université Paris X-Nanterre; autoedició: Pain, J. (1982). *Pédagogie institutionnelle et formation*. Micropolis; reedició: Pain, J. (1998). *La formation par la pratique. La pédagogie institutionnelle des Groupes d'Éducation Thérapeutique de Fernand Oury et Aïda Vasquez*. Matrice.

6 Per a obtenir més informació sobre el model de formació elaborat per Jacques Pain, vegeu Robbes, B., Dufournet Coestier, V. (2022, novembre). "Pédagogie institutionnelle, formation et intervention: les deux thèses de Jacques Pain". *Spécificités, hors-série sur Jacques Pain*, 205-227. En línia: <https://www.cairn.info/revue-specificites-2022-HS1-page-205.htm>

7 Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Matrice.

dans la formation des enseignants du premier et du second degré, et aussi des CPE[2], s'est davantage institutionnalisée.

Mon intérêt pour les problèmes d'autorité vient de questionnements suite à mes premières pratiques de classe lors des stages que j'ai effectués pendant ma formation à l'École Normale, mais aussi de cette rencontre avec Jacques Pain, en 1984, car j'entrevoyais dans la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle qu'il présentait des réponses concrètes à mes premiers questionnements d'instituteur débutant. À ma demande, il m'a invité à me rendre au Clos à Vauréal, un IMP (Institut médico-pédagogique) où des institutrices travaillaient avec des élèves porteurs de graves troubles du comportement. Jacques Pain avait commencé à les accompagner, parce qu'elles mettaient en place de la pédagogie institutionnelle (des lieux de parole, des conseils, des ceintures…). Quelques années auparavant (1979), il venait de terminer sa thèse, ici-même, une thèse qui portait sur la formation des enseignants à et par la pédagogie institutionnelle[3]. Il y avait étudié les pratiques de formation des groupes d'éducation thérapeutique, les GET (groupes animés par Fernand Oury et Aïda Vasquez). Dans ces années 1984-1985, il cherchait à mettre en pratique le modèle de formation[4] qu'il avait dégagé de sa thèse. C'est ainsi qu'il me proposa d'entrer dans un groupe de formation d'enseignants qu'il était en train de créer. J'avais 19 ans, j'étais vraiment débutant. Je n'avais même pas encore de classe attitrée puisque c'était ma deuxième année de formation à l'École Normale, mais j'ai accepté. Pendant sept ans, quatre institutrices, une professeure de collège et moi-même, nous nous sommes formés à et par la pédagogie institutionnelle. J'ai eu cette chance de participer à ce groupe de travail avec Jacques Pain, le groupe des Marleines. Nous avons publié un ouvrage, que Philippe Meirieu a préfacé[5]. Je suis donc venu à la pédagogie institutionnelle de cette façon.

2 CPE: Conseillers principaux d'éducation.

3 Pain, J. (1979). *Une formation à la pratique de l'institutionnel. Pédagogie institutionnelle et formation.* Thèse de troisième cycle en Sciences de l'éducation. Université Paris X-Nanterre; Autoéditée: Pain, J. (1982). *Pédagogie institutionnelle et formation*. Micropolis; réédition: Pain, J. (1998). *La formation par la pratique. La pédagogie institutionnelle des Groupes d'éducation thérapeutique de Fernand Oury et Aïda Vasquez*. Matrice.

4 Pour en savoir plus sur le modèle de formation élaboré par Jacques Pain, voir Robbes, B., Dufournet Coestier, V. (2022, novembre). *Pédagogie institutionnelle, formation et intervention: les deux thèses de Jacques Pain.* Spécificités, Hors-Série, p. 205-227. [En ligne]. https://www.cairn.info/revue-specificites-2022-HS1-page-205.htm

5 Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Matrice.

En aquesta formació, Jacques Pain ens animava a fer pràctiques de pedagogia institucional, a formar-nos amb altres moviments pedagògics, a llegir obres professionals, a assistir a congressos i també a continuar els estudis de ciències de l'educació. Mentre treballava a la meva classe, em vaig matricular en un grau de ciències de l'educació a Nanterre, després un màster… fins al doctorat. Així doncs, és gràcies a aquest grup i a la pedagogia institucional que vaig arribar a les ciències de l'educació. Per a mi, al començament, les ciències de l'educació van ser com l'extensió natural de les meves reflexions com a practicant de la pedagogia institucional. Daniel Hameline, catedràtic de la Universitat de Ginebra i president del tribunal de tesi de Jacques Pain, va veure en la pedagogia institucional allò que anomenava «una altra concepció de la ciència que s'està fent en l'àmbit social».[8] Jacques Pain ha utilitzat sovint aquesta expressió i també ha insistit en el fet que la pedagogia institucional era la pedagogia del segle XXI, una pedagogia que integra les grans qüestions de les ciències de l'educació. Crec que aquest és un dels punts forts de la pedagogia institucional i potser també un dels motius pels quals continua sent marginal. En molts casos se la redueix a la psicoanàlisi. Si bé és cert que Vasquez i Oury en van fer el principal marc teòric d'anàlisi, considero que no podem reduir la pedagogia institucional a una lectura exclusivament psicoanalítica del que passa a una aula; també beu de la dinàmica de grups, de la psicologia social, de la psicosociologia, de l'anàlisi institucional, per descomptat, i, fins i tot, de la sociologia, de la història, de les ciències polítiques i de la filosofia, però també del patrimoni pedagògic del moviment de la Nova Educació i de certs treballs de didàctica. La pedagogia institucional (és el que havia demostrat clarament Daniel Hameline, i així també ho va entendre Jacques Pain, tal com ho demostren els seus treballs sobre la violència) es nodreix de les ciències humanes i socials, en *contacte directe* amb elles i, en concret, amb les ciències de l'educació i, alhora, és qüestionada per elles.

El tema de l'autoritat, aspecte que em va motivar en la meva recerca, n'és un molt bon exemple. Quan vaig realitzar la meva tesi de màster sota la direcció de Jacques Pain, vaig veure en les pràctiques de pedagogia institucional possibles respostes als problemes de disciplina escolar que em trobava a classe. La meva pregunta era la següent «Com ajuda al

8 Hameline, D. (1972). Comptes-rendus d'A. Vasquez et F. Oury, "De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle" (1971). *Orientations*, 42, 111-113, p. 112.

Dans cette formation, Jacques Pain nous incitait à faire des stages de pédagogie institutionnelle, à nous former auprès d'autres mouvements pédagogiques, à lire des ouvrages professionnels, à assister à des conférences et aussi à reprendre des études en sciences de l'éducation. Tout en travaillant dans ma classe, je me suis inscrit en licence de sciences de l'éducation à Nanterre, puis en maitrise… jusqu'au doctorat. C'est donc grâce à ce groupe et à la pédagogie institutionnelle que je suis arrivé aux sciences de l'éducation. Pour moi au départ, les sciences de l'éducation étaient comme le prolongement naturel de mes réflexions de praticien de la pédagogie institutionnelle. Daniel Hameline, professeur à l'Université de Genève et président du jury de thèse de Jacques Pain, avait vu dans la pédagogie institutionnelle ce qu'il appelait «*une autre conception de la science en train de se faire dans le champ social*»[6]. Jacques Pain a souvent repris cette formule, insistant aussi sur le fait que la pédagogie institutionnelle était la pédagogie du XXIe siècle, une pédagogie qui intègre les questionnements majeurs des sciences de l'éducation. Je pense que c'est l'une des grandes forces de la pédagogie institutionnelle, et peut-être aussi l'une des raisons pour lesquelles elle reste marginale. On la réduit souvent à la psychanalyse. S'il est vrai que Vasquez et Oury en ont fait le cadre théorique principal d'analyse, je considère que l'on ne peut pas réduire la pédagogie institutionnelle à une lecture exclusivement psychanalytique de ce qui se passe dans une classe. Elle se nourrit aussi de la dynamique des groupes, de la psychologie sociale, de la psychosociologie, de l'analyse institutionnelle bien sûr, ou encore de la sociologie, de l'histoire, des sciences politiques, de la philosophie, mais aussi du patrimoine pédagogique du mouvement de l'Éducation nouvelle et de certains travaux en didactique. La pédagogie institutionnelle – c'est ce que Daniel Hameline avait bien montré et c'est ce que Jacques Pain aussi avait bien compris, comme ses travaux sur la violence le montrent – est questionnée, nourrie par les sciences humaines et sociales, en *prise directe* avec elles, et particulièrement avec les sciences de l'éducation.

La question de l'autorité, qui m'a animé dans mes recherches, en est un très bon exemple. Quand j'ai travaillé à mon mémoire de master sous la direction de Jacques Pain, j'ai vu dans les pratiques de pédagogie institutionnelle des réponses possibles à des problèmes de discipline scolaire que je

6 Hameline, D. (1972). Comptes-rendus d'A. Vasquez et F. Oury «*De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*» (1971). Orientations, 42, 111-113, p. 112.

docent la pedagogia institucional a resoldre millor els problemes de disciplina a l'aula?». Vaig entrevistar cinc experts Fernand Oury, Catherine Pochet (mestra de pedagogia institucional), Éric Debarbieux (que aleshores era un mestre especialitzat que practicava la pedagogia Freinet), Jean Le Gal (també mestre especialitzat en pedagogia Freinet i autogestió pedagògica) i Philippe Jubin (mestre vinculat al CEEPI, el col·lectiu europeu d'equips de pedagogia institucional). Realment tenia cinc experts, així que vaig fer la meva tesi de màster sobre aquest tema. De fet, vaig veure que les lleis, el consell i altres eines i institucions que proposaven la pedagogia Freinet i la pedagogia institucional permetien al docent superar millor tots aquests problemes de disciplina a classe, perquè són pedagogies que tenen en compte aquesta qüestió; se la prenen seriosament, sobretot oferint tècniques per afrontar els conflictes i superar-los. Es podria parlar molt sobre el tema, però al final d'aquest treball de fi de màster em quedava una pregunta malgrat tots els recursos, les eines i les tècniques pedagògiques que pot aplicar un docent, queda una dimensió irreductible que depèn de la persona del docent. Es tracta de la dimensió del *Subjecte*. És en aquest punt on em van enganxar els aspectes clínics i les referències a la psicoanàlisi. En l'exercici de l'autoritat docent, hi havia, ben cert, una dimensió essencial de formació del *Subjecte*, en el sentit clínic, en el sentit de la psicoanàlisi. Quina relació tenim cadascun de nosaltres amb la nostra pròpia educació, amb l'escola, amb l'autoritat a la qual hem estat sotmesos, amb la llei...? Per això també em vaig interessar per l'autoritat.

Vostè també ha format CPE (Assessors Principals d'Educació). Què és un assessor principal d'educació? En el sistema educatiu català, aquesta figura educativa, aquesta ocupació, no existeix.

Cert, l'assessor principal d'educació és una ocupació que només existeix a França. Podem dir que l'assessor principal d'educació és un educador que treballa a centres d'educació secundària (a primària no n'hi ha).[9] La seva funció és ajudar l'alumnat a aprendre en les millors condicions possibles i a tenir èxit en la seva escolarització, però interessant-se alhora per l'entorn educatiu de l'alumne (la seva vida d'adolescent) en relació amb els professors i companys de classe, amb altres persones del sector medicosocial

9 A França, els centres d'educació secundària son els *collèges* (d'11 a 14 anys) i els *lycées* (de 14 a 17 anys).

rencontrais en classe. Ma question était la suivante: «En quoi la pédagogie institutionnelle aide-t-elle l'enseignant à mieux régler ses problèmes de discipline dans la classe?». J'avais interviewé cinq experts: Fernand Oury, Catherine Pochet (institutrice en pédagogie institutionnelle), Éric Debarbieux (qui à l'époque était instituteur spécialisé pratiquant la pédagogie Freinet), Jean Le Gal (instituteur lui aussi spécialiste de la pédagogie Freinet et d'autogestion pédagogique) et Philippe Jubin (instituteur engagé au CEEPI, collectif européen des équipes de pédagogie institutionnelle). J'avais vraiment cinq experts. J'ai donc fait mon mémoire de master sur ce sujet. J'ai trouvé effectivement que les lois, le conseil, d'autres outils et institutions que la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle proposaient permettaient à l'enseignant de mieux surmonter ces problèmes de discipline dans une classe, parce que ces pédagogies prennent en compte cette question. Elles les prennent au sérieux, offrant notamment des techniques pour traiter les conflits et les surmonter. Il y aurait beaucoup à dire là-dessus. Mais une question demeurait pour moi à l'issue de ce mémoire de maitrise: malgré tous les dispositifs, les outils, les techniques pédagogiques qu'un enseignant peut mettre en œuvre, il reste une dimension irréductible qui relève de la personne de l'enseignant. C'est la dimension du *Sujet*. Là, la clinique et les références à la psychanalyse m'ont rattrapé. Dans l'exercice de l'autorité enseignante, il y avait bel et bien une dimension incontournable de formation du *Sujet*, au sens clinique, au sens de la psychanalyse. Quel rapport chacun d'entre nous entretient-il avec sa propre éducation, avec l'école, avec l'autorité qu'il a subie, avec la loi...? C'est pour cela aussi que j'en suis venu à m'intéresser à l'autorité.

Vous avez aussi formé des CPE (Conseillers principaux d'éducation). Qu'est-ce qu'un Conseiller principal d'éducation? Dans le système catalan de l'enseignement, cette figure éducative, ce métier n'existe pas.

En effet, Conseiller principal d'éducation est un métier qui n'existe qu'en France. On peut dire que le Conseiller principal d'éducation est un éducateur qui travaille dans les établissements de l'enseignement secondaire, collèges et lycées (il n'en existe pas à l'école primaire). Son rôle consiste à aider les élèves à apprendre dans les meilleures conditions possibles, à réussir leur scolarité, mais en s'intéressant à la sphère éducative de l'élève (sa vie d'adolescent) en rapport avec les professeurs et ses camarades, avec d'autres personnels du secteur médico-social internes ou extérieurs à

internes o externes a la institució i també amb relació a la seva família. El CPE s'implica a fons en qüestions relatives al reglament de règim intern i els procediments disciplinaris a secundària, com ara retards, absentisme, càstigs i sancions. També fa d'assessor del director del centre escolar en qüestions de disciplina i vida escolar. La vida escolar fa referència a la vida de l'alumne al centre, però tenint en compte unes dimensions que no són exclusivament acadèmiques. L'objectiu és conèixer com aquestes dimensions educatives, mèdiques i socials poden contribuir al benestar i a l'èxit acadèmic dels alumnes. A la pràctica, el CPE sovint actua com un enllaç entre l'alumnat i el professorat, especialment pel que fa a qüestions de disciplina o autoritat al centre educatiu. Si vaig ser responsable del màster que va formar CPE al districte escolar de Versalles durant cinc anys, és pels meus treballs de recerca sobre l'autoritat, però també perquè abans de ser professor-investigador a la universitat (*enseignant-chercheur*) vaig ser assessor en temes de prevenció de la violència a l'escola durant deu anys, dins d'un equip del rectorat de Versalles (l'organisme estatal que administra l'educació en una regió). Violència a l'escola, disciplina escolar, exercici de l'autoritat, pràctiques sancionadores, aspectes vinculats a la normativa interna… tots aquests temes es treballen molt en la formació dels CPE. Tinc un record molt bo d'aquesta responsabilitat i continuo impartint cursos sobre aquest tema: un sobre la relació d'autoritat educativa i l'altre sobre procediments disciplinaris als centres educatius.

2. Comencem pel tema de l'autoritat educativa. Vostè és autor de nombroses publicacions sobre autoritat educativa (autorité éducative). *Què és exactament? Hi ha diversos tipus d'autoritat?*

Des d'un punt de vista antropològic i si examinem l'etimologia del terme *autoritat*, no hi ha diferents tipus d'autoritat, només hi ha un sol tipus de relació d'autoritat que, en la meva opinió, és la relació d'autoritat educativa. La *relació d'autoritat autoritarista* no és una relació d'autoritat, sinó que és l'exercici d'un abús de poder que estableix una relació de dominació i submissió en la qual l'alumne deixa de ser considerat com a subjecte; no em refereixo a aquesta relació d'autoritat. Així mateix, el que he qualificat d'*autoritat evacuada* o *transferida* és un "no-exercici", una manca

l'établissement, en rapport aussi avec sa famille. Le CPE est très impliqué dans ce qui relève du règlement intérieur et des procédures disciplinaires au collège ou au lycée, comme les retards, l'absentéisme, les punitions et les sanctions. Il est aussi conseiller du chef d'établissement pour les questions de discipline et de vie scolaire. La vie scolaire, c'est la vie de l'élève dans l'établissement, mais en prenant en compte des dimensions non exclusivement scolaires. Il s'agit de savoir comment ces dimensions éducatives, médicales et sociales peuvent contribuer au mieux-être et à la réussite scolaire des élèves. Dans la pratique, le CPE fait souvent le lien entre l'élève et ses professeurs, notamment à propos des problématiques de discipline ou d'autorité à l'école. Si j'ai été responsable du master qui a formé les CPE dans l'académie de Versailles pendant 5 ans, c'est du fait de mes travaux de recherche sur l'autorité, mais aussi parce qu'avant d'être enseignant-chercheur à l'université, j'ai été conseiller aux problématiques de prévention des violences à l'école pendant 10 ans, au sein d'une équipe du rectorat à Versailles (c'est l'instance de l'État qui administre l'éducation dans une région). La violence à l'école, la discipline scolaire, l'exercice de l'autorité, les pratiques de sanctions, les aspects liées au règlement intérieur… Toutes ces thèmes sont beaucoup travaillés dans la formation du CPE. Je garde un très bon souvenir de cette responsabilité et je donne toujours des cours dans cette formation: l'un sur la relation d'autorité éducative et l'autre sur les procédures disciplinaires dans les établissements scolaires.

2. Commençons par la question de l'autorité éducative. Vous êtes l'auteur de nombreuses publications sur l'autorité éducative. Qu'est-ce que c'est? Existe-t-il différents types d'autorité?

D'un point de vue anthropologique et si l'on examine l'étymologie du terme d'autorité, il n'existe pas différents types d'autorité, il n'y a qu'un seul type de relation d'autorité qui, selon moi, est la relation d'autorité éducative. La *relation d'autorité autoritariste* n'est pas une relation d'autorité. C'est l'exercice d'un abus de pouvoir par la mise en place d'un rapport de domination-soumission où l'élève n'est plus considéré comme un sujet. Ce n'est pas cette relation d'autorité dont je parle. De même, ce que j'ai qualifié d'*autorité évacuée ou transférée* est un non-exercice, un déficit

d'autoritat o una negativa a exercir-la; per tant, aquí no podem parlar d'una relació d'autoritat ja que no s'exerceix.

Subratllo molt la necessitat de parlar de *relació d'autoritat educativa*, sobretot després de la tesi de Vanessa Joinel Alvarez (formadora i professora a l'*Haute école pédagogique* del cantó de Vaud, a Lausana),[10] que vaig codirigir amb Valérie Lussi Borer, catedràtica de la Universitat de Ginebra. Mitjançant les seves observacions a l'aula, va demostrar que aquest exercici de l'autoritat del docent només existia amb un o més alumnes. Cal parlar realment d'una *relació d'autoritat educativa* perquè no hi ha cap autoritat que s'exerceixi independentment d'aquesta relació, que no és una relació qualsevol. És una relació en una institució, que atribueix unes posicions ben definides al docent i a l'alumne. El docent fins i tot té una posició dual: és, abans que res, un adult, representa el món dels adults i, a través d'ell, allò que les generacions passades han de transmetre a les generacions futures (no només en l'àmbit acadèmic, sinó també educatiu i cultural), però també és un docent encarregat de la creació de les condicions didàctiques i pedagògiques necessàries perquè els alumnes adquireixin coneixements, responsable que els alumnes aprenguin i s'apropiïn d'aquests coneixements. Aquesta posició dual permet al docent plantejar tot allò que no és negociable amb els alumnes.

Si volem definir la *relació d'autoritat educativa*, podríem dir que es tracta d'una relació en què la persona que exerceix l'autoritat (pot ser un mestre, però també un director d'una institució o un director d'escola) està dotada d'un estatus asimètric (o «disimètric») respecte a la persona sobre la qual actua, fet que li dona el poder d'influir-hi. Exercir l'autoritat és, doncs, intentar exercir una influència sobre una o més persones, de manera que acceptin obeir-la perquè, al capdavall, reconeixen que aquesta influència els resulta beneficiosa, els duu a ser autors d'ells mateixos. Aquesta és la idea de l'autoritat educativa. Sens dubte, és un repte que requereix l'educabilitat de les persones, perquè pot portar temps, sobretot amb alumnes alterats.

Potser caldria afegir que, al meu entendre, *la relació d'autoritat educativa* no és un punt mitjà entre l'autoritarisme i un *laissez-faire*; és una postura professional diferent, una altra manera de posicionar-se en la relació educativa, pedagògica i didàctica.

10 Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage: quelle prise en compte du groupe?* Tesi doctoral en ciències de l'educació, Universitat de Ginebra, Universitat de París CY Cergy. https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:158105

ou un refus d'exercer l'autorité. On ne peut donc pas parler de relation d'autorité ici puisque l'autorité ne s'exerce pas.

J'insiste beaucoup sur la nécessité de parler de *relation d'autorité éducative*, surtout depuis la thèse de Vanessa Joinel Alvarez (formatrice et professeure à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne)[7], que j'ai codirigée avec Valérie Lussi Borer, professeure à l'Université de Genève. Elle a démontré, à travers ses observations de classe, que cet exercice de l'autorité de l'enseignant n'existait qu'envers avec un ou des élèves. Il faut véritablement parler de *relation d'autorité éducative* parce qu'il n'y a pas d'autorité qui s'exercerait indépendamment de cette relation, qui n'est pas n'importe quel type de relation. Il s'agit d'une relation dans une institution, qui attribue à l'enseignant et à l'élève des statuts définis. L'enseignant a même un double statut. Il est d'abord un adulte, il représente le monde des adultes et, à travers lui, ce que les générations passées ont à transmettre aux générations qui viennent (pas seulement sur le plan scolaire, sur les plans éducatif et culturel aussi), mais il est aussi un enseignant chargé de créer des conditions didactiques et pédagogiques pour que les élèves acquièrent des savoirs, garant que les élèves apprennent et s'approprient ces savoirs. Ce double statut permet à l'enseignant de poser ce qui n'est pas négociable avec les élèves.

Si l'on veut définir la *relation d'autorité éducative*, disons que c'est une relation dans laquelle celui ou celle qui exerce l'autorité – cela peut être un enseignant, une enseignante, mais aussi un ou une chef(fe) d'établissement, un directeur ou une directrice d'école – est doté(e) un statut asymétrique (ou dissymétrique) vis-à-vis de la personne sur laquelle il (elle) agit, qui lui confère le pouvoir d'exercer une influence sur cette personne. Exercer une autorité, c'est donc chercher à exercer une influence sur une ou des personnes, de telle sorte qu'elles consentent à y obéir parce qu'au final, elles reconnaissent que cette influence leur est bénéfique, les amène à être davantage auteurs(trices) d'eux(elles)-mêmes. C'est cela l'idée d'autorité éducative. C'est assurément un défi qui postule l'éducabilité des personnes, car cela peut prendre du temps, notamment avec des élèves perturbés.

Il faut peut-être ajouter que selon moi, la *relation d'autorité éducative* n'est pas un juste milieu entre autoritarisme et laisser-faire. C'est une posture professionnelle différente, une autre façon de se positionner dans la relation éducative, pédagogique et didactique.

7 Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage: quelle prise en compte du groupe?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, CY Cergy Paris Université. https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:158105

La noció d'autoritat no deixa d'evolucionar. En moltes obres i articles consultats abans dels meus treballs, es parlava de l'autoritat educativa com de l'autoritat dins de les relacions educatives en general. El punt en què jo aporto una distinció és, potser, quan explico que la relació d'autoritat educativa és un mode particular de relació, els significats de la qual es poden concretar i també se'n poden identificar les característiques, les tensions i els interessos, sense barrejar-ho amb l'autoritat en general. És una manera ben particular d'estar en relació amb l'altre. Vaig reunir les etimologies llatines *auctor* (autor, ser autor, autoritzar-se i autoritzar l'altre, tal com elaborà Jacques Ardoino)[11] i *augere* (augmentar, fer créixer), sinònim en definitiva d'*educar*, a imatge de la manera com Philippe Meirieu defineix l'educació com «una relació 'disimètrica' necessària i provisional, orientada a l'aparició d'un tema».[12] Si em veig obligat a concretar *relació d'autoritat educativa* és perquè circulen altres concepcions d'autoritat: l'autoritarisme, l'autoritat que en diem *evacuada* o *transferida*, l'autoritat anomenada *natural*, l'autoritat *carismàtica*.

Per què és important l'autoritat educativa a classe?

Perquè, segons el meu punt de vista, és l'únic tipus de relació educativa, pedagògica i didàctica que permet als alumnes autoritzar-se a existir com a subjectes singulars, sempre més autors d'ells mateixos i actors de la seva vida, però també autoritzar-se a existir en relació amb els altres. El tipus de vincle que posa en pràctica aquest concepte és el que Mireille Cifali elabora en relació amb el nexe educatiu en un llibre excepcional, una obra del tot imprescindible en ciències de l'educació.[13] Crec que aquesta relació d'autoritat educativa que he formalitzat en el meu treball permet mantenir aquest vincle amb l'alumne per ajudar-lo a créixer, sense humiliar-lo ni deixar-lo trobar els seus propis referents i límits per si sol. Aquesta relació d'autoritat educativa implica també la voluntat d'afirmar el lloc dels adults en la transmissió entre generacions; que el món dels adults tingui coneixements, pràctiques, valors per transmetre al món dels infants i adolescents.

11 Ardoino, J. (2013). "Autorité" (p. 63-66). Dins de: J. Barus-Michel, E. Enriquez, i A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie.* Positions et références. Érès.

12 Meirieu, P. (sense data). *Penser l'éducation et la formation* (p. 1-7). Lloc web de Philippe Meirieu. <http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf>

13 Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. PUF.

La notion d'autorité ne cesse d'évoluer. Dans beaucoup d'ouvrages et d'articles consultés avant mes travaux, on parlait d'autorité éducative comme de l'autorité dans la relation d'éducation en général. Là où, peut-être, j'apporte une distinction, c'est lorsque j'explique que la relation d'autorité éducative est un mode de relation particulier, dont les significations peuvent être précisées, les caractéristiques, les tensions et l'enjeu identifiés, non confondus avec l'autorité en général. C'est une façon bien particulière d'être en relation avec l'autre. J'avais rapproché les étymologies latines *auctor* (auteur, être auteur, s'autoriser et autoriser l'autre comme l'a développé Jacques Ardoino[8]) et *augere* (augmenter, faire grandir, faire croître), finalement synonyme d'éduquer, à l'instar de la façon dont Philippe Meirieu définit l'éducation, comme «*une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet*»[9]. Si je suis obligé de préciser *relation d'autorité éducative*, c'est parce que d'autres conceptions de l'autorité circulent: l'autoritarisme, l'autorité dite *évacuée ou transférée*, l'autorité dite *naturelle*, l'autorité *charismatique*.

Pourquoi l'autorité éducative est-elle importante en classe?

Parce qu'à mon avis, c'est le seul type de relation éducative, pédagogique, didactique qui permet aux élèves de s'autoriser à exister comme des sujets singuliers, toujours davantage auteurs d'eux-mêmes et acteurs de leur vie, mais aussi en lien avec les autres. C'est le type de relation qui met en pratique cette conception que Mireille Cifali développe à propos du lien éducatif[10], dans un livre exceptionnel, un ouvrage vraiment essentiel des sciences de l'éducation. Je crois que cette relation d'autorité éducative que j'ai formalisée dans mes travaux permet de maintenir ce lien à l'élève pour le faire grandir, sans l'humilier ni le laisser se chercher seul des repères et des limites. Cette relation d'autorité éducative signifie également la volonté d'affirmer la place des adultes dans la transmission entre les générations; que le monde des adultes a des savoirs, des pratiques, des valeurs à transmettre au monde des enfants et des adolescents.

8 Ardoino, J. (2013). *Autorité* (p. 63-66). Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie.* Positions et références. Érès.

9 Meirieu, P. (non daté). *Penser l'éducation et la formation* (p. 1-7). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf

10 Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. PUF.

Aquesta relació d'autoritat educativa és important per totes aquestes coses, però també ho és per a la salut psicològica del professorat. Avui en dia parlem molt de patiment a la feina, del clima escolar, de benestar, de benvolença… Exercir l'autoritat d'aquesta manera és un mode de preservar-se com a docent, de mantenir la salut mental i, per tant, potser de prevaler en la professió, sense deixar d'ocupar el lloc d'adult, d'educador i de docent entre els alumnes. Per això és important.

3. En el sistema educatiu català sembla que de vegades el concepte d'autoritat va lligat a un seguit de connotacions negatives. Quina diferència hi ha entre "autoritat", "ser autoritari" i "autoritarisme"?, i per què creu que existeix aquesta relació entre "autoritat educativa" i les connotacions negatives?

A França, el concepte d'autoritat també té sovint connotacions negatives. Durant molt de temps va ser un terme que els pedagogs de la nova educació no utilitzaven, o només ho feien per rebutjar-lo. Vaig començar a interessar-m'hi quan estava a l'Escola Normal; ens van dir «L'autoritat és natural, no us hi podem formar, no hi ha cap recepta, així que espavileu-vos!». A França, en aquella època, no se'n parlava en la formació del professorat.

Aquesta connotació negativa de l'autoritat va assolir el seu punt àlgid als anys al voltant de 1968. És el que el sociopsicoanalista Gérard Mendel va anomenar *fenomen autoritat*, és a dir, l'autoritat tradicional, patriarcal, l'autoritarisme.[14] En la meva recerca, però, vaig mostrar que *ser autoritari* podia tenir dos significats o bé referir-se a l'autoritarisme, és a dir, a un excés, o al fet equivalent a *tenir autoritat* i, per tant, amb un sentit més aviat positiu. En conseqüència, *ser autoritari* pot tenir una connotació negativa o més aviat positiva.

Malgrat tot, diria que des de fa trenta anys s'ha avançat en la qüestió de l'exercici de l'autoritat en l'educació, en el sentit que ara s'aborda més en la formació del professorat, tot i que encara cal avançar més. Actualment, dirigeixo un cicle de conferències sobre autoritat amb Canopé,[15] on participen nombrosos investigadors joves: Marie Beretti, Julie Jarillo, Vanessa Joinel Alvarez, Audrey Murillo, Julie Pinsolle i Camille Roelens. També hi

14 Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Payot.

15 Vegeu l'enllaç https://www.reseau-canope.fr/notice/lautorite-a-lecole-aujourdhui-apports-de-la-recherche-en-education_31647.html

Cette relation d'autorité éducative est importante pour cela, mais aussi pour la santé psychique des enseignants. On parle beaucoup aujourd'hui de souffrance au travail, de climat scolaire, de bien-être, de bienveillance… Exercer l'autorité ainsi, c'est une façon de se préserver en tant qu'enseignant, de préserver sa santé mentale, donc peut-être de durer davantage dans le métier, tout en tenant sa place d'adulte, d'éducateur et d'enseignant auprès des élèves. C'est pour cela que c'est important.

3. Dans le système éducatif catalan, il semble que parfois le concept d'autorité soit lié à une série de connotations négatives. Quelle est la différence entre autorité, être autoritaire, autoritarisme et pourquoi pensez-vous que ce lien existe entre l'autorité éducative et une connotation négative?

En France aussi, le concept d'autorité a souvent des connotations négatives. Pendant très longtemps, c'était un terme que les pédagogues de l'éducation nouvelle n'employaient pas ou seulement pour le rejeter. J'ai commencé à m'y intéresser quand j'étais à l'École Normale. On nous disait: «*L'autorité c'est naturel, on ne peut pas vous y former, il n'y a pas de recette, donc débrouillez-vous!*». On n'en parlait pas dans la formation des enseignants en France à l'époque.

Cette connotation négative de l'autorité a culminé dans les années 1968. C'est ce que le sociopsychanalyste Gérard Mendel appelait le *phénomène autorité*, c'est-à-dire l'autorité traditionnelle, patriarcale, l'autoritarisme[11]. Dans mes recherches cependant, j'ai montré qu'*être autoritaire* pouvait revêtir deux significations: soit être renvoyé à l'autoritarisme, c'est-à-dire à un excès; soit comme équivalent d'*avoir de l'autorité*, donc avec un sens plutôt positif. *Être autoritaire* peut donc avoir une connotation négative ou plus positive.

Je dirais quand même que depuis 30 ans, la question de l'exercice de l'autorité en éducation avance, au sens où elle est désormais davantage abordée dans la formation des enseignants, même si des progrès restent encore à faire. J'anime actuellement avec Canopé un cycle de conférences sur l'autorité[12], où je fais intervenir de nombreux jeunes chercheurs: Marie Beretti, Julie Jarillo, Vanessa Joinel Alvarez, Audrey Murillo, Julie

11 Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Payot.

12 Voir le lien https://www.reseau-canope.fr/notice/lautorite-a-lecole-aujourdhui-apports-de-la-recherche-en-education_31647.html

ha companys que treballen en aquesta qüestió de la relació de l'autoritat educativa, amb els quals em sento proper. Vaig descobrir, per exemple, Michel Bourbao, un assessor educatiu del districte escolar d'Aix-Marsella que va defensar una tesi sobre la conducció de l'aula, a partir de la qual va publicar un llibre molt interessant.[16]

Què podem dir de l'evolució de la qüestió de l'autoritat en l'actualitat? Crec que coexisteixen diferents concepcions i pràctiques d'autoritat. L'autoritarisme torna amb força a Europa i arreu del món, amb corrents polítics conservadors i d'extrema dreta, la influència dels quals és molt potent, ja que a França es fan discursos equivalents també des de la dreta i fins i tot des del centredreta... Malgrat que és difícil, hi ha un debat sobre les idees i pràctiques conservadores sobre l'autoritat. El fet que un sol home, un cop elegit, concentri els aspectes bàsics del poder qüestiona les condicions per dur a la pràctica un règim democràtic, amb el risc d'anticipar pràctiques encara més autoritàries d'exercici del poder. És molt i molt preocupant observar que avui torna a emergir un autoritarisme que pensàvem oblidat.

Parlem ara del que anomeno *autoritat evacuada*. Penso que també és una tendència molt present en l'actualitat, sobretot en l'educació, en diferents entorns socials, populars, però també privilegiats, on la nova gestió privada i pública neoliberal i la lògica de les nostres societats de consum ens conviden a creure que cadascun de nosaltres pot ser un individu lliure que fa una mica el que vol, que s'allibera de les limitacions socials, que ja no obeeix la llei comuna sinó que estableix les seves pròpies restriccions, és amo de si mateix i desenvolupa el seu capital humà. Em pregunto si aquesta retòrica, sota l'aparença d'emancipació i de llibertat individual, no nodreix formes autoritàries de control i submissió, encara més perilloses perquè són menys visibles.

En un context d'aquest tipus, la relació d'autoritat educativa avança com pot... Hi ha escoles, classes, llocs on grups de persones intenten altres modes d'exercir les relacions d'autoritat. De fet, formulo la hipòtesi que aquesta forma de relació es pot observar en altres llocs que no són l'escola, tot i que no he realitzat investigacions en altres àmbits. He tingut algunes relacions amb cercles sanitaris o empresarials, però massa

16 Bourbao, M., Ramon, F. (2020). *Premières années d'enseignement. Fondamentaux, conduite de classe et gestes professionnels*. Retz.

Pinsolle, Camille Roelens. Il existe aussi des collègues qui travaillent sur cette question de la relation d'autorité éducative, avec laquelle je me sens proche. J'ai découvert, par exemple, Michel Bourbao, un conseiller pédagogique de l'académie d'Aix-Marseille qui a soutenu une thèse sur la conduite de classe, dont il a publié un livre très intéressant[13].

Que peut-on dire de l'évolution de la question de l'autorité aujourd'hui? Je pense que différentes conceptions et pratiques de l'autorité coexistent. L'autoritarisme revient en force en Europe et dans le monde, avec les courants politiques conservateurs et d'extrême droite dont l'influence est très puissante puisqu'en France, des discours équivalents sont tenus à droite, voire au centre-droit... Bien que difficile, le débat à propos des idées et des pratiques conservatrices existe à propos de l'autorité. Le fait qu'un homme seul, une fois élu, concentre l'essentiel des pouvoirs interroge les conditions de mise en pratique d'un régime démocratique, au risque de préfigurer des pratiques d'exercice du pouvoir encore plus autoritaires. Il est extrêmement inquiétant d'observer qu'aujourd'hui, un autoritarisme que l'on croyait oublié ressurgit sur le devant de la scène.

Parlons maintenant de ce que j'appelle l'autorité évacuée. Je pense que c'est aussi un courant très présent actuellement, notamment en éducation, dans différents milieux sociaux, populaires mais aussi privilégiés, où le nouveau management privé et public néo-libéral, les logiques de nos sociétés de consommation invitent finalement chacun à croire qu'il peut être un individu libre qui fait un peu ce qu'il veut, qui s'affranchit des contraintes sociales, n'obéit plus à la loi commune mais se fixe lui-même ses propres contraintes, est entrepreneur de lui-même, développe son capital humain. Je me demande si cette rhétorique, sous couvert d'affranchissement et de liberté individuelle, ne nourrit pas des formes autoritaristes d'emprise et d'assujettissement, d'autant plus dangereuses qu'elles sont moins visibles.

Dans un tel contexte, la relation d'autorité éducative progresse comme elle peut... Il existe des îlots, des écoles, des classes, des lieux où des groupes de personnes s'essaient à d'autres modalités d'exercice des relations d'autorité. En effet, j'émets l'hypothèse que ce mode de relation peut s'observer ailleurs qu'à l'école, même si je n'ai pas mené de recherches sur d'autres terrains. J'ai eu quelques liens avec les milieux de la santé ou de l'entreprise, mais trop peu pour pouvoir mettre à l'épreuve le

13 Bourbao, M., Ramon, F. (2020). *Premières années d'enseignement. Fondamentaux, conduite de classe et gestes professionnels*. Retz.

poques per poder demostrar el concepte de *relació d'autoritat educativa* en aquests llocs. Caldria fer més recerca per observar-ho.

4. Com es construeix aquesta autoritat? Com i quan pot el docent assumir una posició d'autoritat a l'aula?

He pogut observar que la relació d'autoritat es construeix des de la primera infància, des dels inicis de la nostra educació. Els treballs del psiquiatre infantil Daniel Marcelli mostren molt bé que, des del naixement del nadó i durant els primers anys de vida, es construeix el que ell qualifica de relació d'autoritat que es basa en la confiança en l'adult. També explica que obeir no és sotmetre's, que no s'ha de confondre obediència amb submissió.[17]

La marca distintiva de l'exercici de l'autoritat educativa es refereix al consentiment per obeir, sense cap confusió entre obediència i submissió. El repte és que la persona sobre la qual s'exerceix l'autoritat accedeix a obeir. Sens dubte, caldria treballar la noció de consentiment en l'educació. Eirick Prairat, catedràtic de ciències de l'educació especialitzat en filosofia, em va alertar de la següent pregunta, ben difícil de respondre: fins a quin punt podem garantir que algú accepti obeir? És molt difícil saber-ho. Aquesta qüestió del consentiment no és senzilla i l'observem avui també en altres àmbits (estic pensant, per descomptat, en la saludable aparició del moviment *Me Too*). Seria imprescindible disposar d'alguns punts de referència sobre aquest tema.[18]

Des de la més tendra infància, des del començament de la nostra vida, estem en contacte amb persones que exerceixen autoritat sobre nosaltres. Segons com es construeixin aquestes relacions, segons com exerceixen aquestes persones la seva autoritat i ens reconeguin capaços de reeixir en determinats actes, ens donen aquesta base de confiança en nosaltres mateixos que ens permet progressar en la nostra vida, aprendre i triomfar i, per tant, crear el que els psicòlegs anomenen *autoestima*. Així es construeix la relació d'autoritat quan la influència que exerceixen

17 Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Albin Michel; Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*. Albin Michel.

18 Vegeu, per exemple, Fraisse, G. (2017). *Du consentement*. Seuil i Leguil, C. (2021). *Céder n'est pas consentir*. PUF.

concept de *relation d'autorité éducative* dans ces lieux. D'autres recherches seraient à faire pour l'observer.

4. Comment se construit cette autorité? Comment et quand l'enseignant peut-il adopter une position d'autorité dans sa classe?

J'ai pu observer que la relation d'autorité se construisait dès la petite enfance, dès les débuts de notre éducation. Les travaux du pédopsychiatre Daniel Marcelli montrent très bien comment, dès la naissance du bébé et dans les premières années de la vie, se construit ce qu'il appelle cette relation d'autorité qui s'appuie sur la confiance en l'adulte. Il explique aussi qu'obéir n'est pas se soumettre, qu'il ne faut pas confondre obéissance et soumission[14].

Le registre de l'exercice de l'autorité éducative relève du consentement à obéir, sans confusion aucune entre obéissance et soumission. L'enjeu est que celui sur lequel l'autorité s'exerce consente, au final, à obéir. La notion de consentement serait très certainement à travailler en éducation. Eirick Prairat, professeur en sciences de l'éducation spécialiste en philosophie, m'avait alerté sur la question suivante, redoutable: jusqu'à quel point peut-on s'assurer que quelqu'un consent à obéir? Il est extrêmement difficile de le savoir. Cette question du consentement n'est pas simple, on l'observe aujourd'hui dans d'autres domaines (je pense bien sûr à l'émergence salutaire du mouvement *MeToo*). Il serait indispensable de disposer de quelques points de repère à ce sujet[15].

Dès la plus tendre enfance, dès le début de notre vie, nous sommes en rapport avec des personnes qui exercent une autorité sur nous. Selon la façon dont ces relations se construisent, dont ces personnes exercent leur autorité et nous reconnaissent capables de réussir certains actes, elles nous donnent cette base de confiance en nous-mêmes qui nous permet de progresser dans notre vie, d'apprendre et de réussir, donc de nous constituer ce que les psychologues appellent une estime de soi. C'est ainsi que la relation d'autorité se construit lorsque l'influence

14 Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Albin Michel; Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*. Albin Michel.

15 Voir par exemple Fraisse, G. (2017). *Du consentement*. Seuil ; Leguil, C. (2021). *Céder n'est pas consentir*. PUF.

aquestes persones és favorable; gràcies a persones que, per la confiança que dipositen en les nostres capacitats, ens donen la seguretat que hem progressat i que podrem continuar la nostra vida de manera favorable i que podrem seguir desenvolupant potencialitats que potser no sospitàvem. Aquestes persones són, en primer lloc, els nostres pares i la gent més propera que s'ocupa de la nostra primera educació, però després també mestres i professors (no només en l'àmbit escolar), educadors, entrenadors esportius, etc. Així es construeix la nostra relació amb l'autoritat, gràcies a tots aquells que, en exercir la seva autoritat sobre nosaltres, fan créixer la nostra capacitat de ser cada cop més autors de nosaltres mateixos, de guanyar-nos aquesta confiança en nosaltres mateixos que és imprescindible per seguir aprenent i creixent en l'aspecte humà.

Això explica per què tots els docents principiants no són iguals pel que fa a l'autoritat. Alguns, que han adquirit una base suficient d'autoconfiança, s'acostaran al grup d'alumnes amb confiança. Podria ser que ja s'haguessin ocupat o haguessin tingut cura de grups d'infants? Arriben, doncs, amb una mica més de desimboltura que aquells que mai no han tingut cura de nens o els pares dels quals els han sobreprotegit, que dubten i no tenen confiança en si mateixos. Per tant, en la meva opinió, la idea que alguns docents principiants tenen una autoritat natural que els altres no tenen és falsa. Saber demostrar l'autoritat és un constructe social, que es desenvolupa gradualment mitjançant els encontres que tenim al llarg de la nostra vida, on les altres persones que ens valoren per les nostres accions ens reconeixen com a competents i capaços de tenir èxit. Donar credibilitat al mite d'una autoritat natural, que s'imposaria per ella mateixa, seria considerar que no cal formar-s'hi, que no cal aprendre a exercir-la, ja que n'hi hauria prou amb *tenir-la*. Però no hi ha cap autoritat natural. La nostra relació amb una autoritat educativa es construeix primer en la nostra educació i després en la formació continuada dels docents, amb grups d'anàlisi de pràctiques que reuneixen companys i formadors competents per avaluar aquesta qüestió. Formar-se per exercir una relació d'autoritat educativa és un procés continu.

qu'exercent ces personnes est favorable, grâce à ces personnes qui, par la confiance qu'elles mettent en nos capacités, nous donnent l'assurance que nous avons progressé et que nous serons à nouveau capables de poursuivre favorablement notre vie, de continuer de développer des potentialités que, peut-être, nous ne soupçonnions pas. Ces personnes sont d'abord nos parents et les proches qui s'occupent de notre première éducation, mais aussi par la suite, des professeurs (pas seulement dans un cadre scolaire), des éducateurs, des entraîneurs de sport… Notre rapport à l'autorité se construit ainsi, grâce à celles et ceux qui, en exerçant leur autorité sur nous, augmentent notre capacité à être toujours davantage auteurs de nous-mêmes, à gagner cette confiance en nous-mêmes indispensable pour continuer d'apprendre et de grandir en humanité.

Ceci explique que tous les enseignants débutants ne soient pas égaux devant l'autorité. Certains, qui ont acquis une base de confiance suffisante en eux, iront vers le groupe d'élèves avec assurance. Peut-être se sont-ils déjà occupés de groupes d'enfants ou ont-ils gardé des enfants? Ils arrivent donc avec un peu plus d'aisance que ceux qui ne se sont jamais occupés d'enfants ou que leurs parents ont surprotégé, qui doutent d'eux et manquent de confiance en eux. L'idée que certains enseignants débutants disposeraient d'une autorité naturelle dont d'autres seraient dépourvus est donc fausse selon moi. Savoir faire preuve d'autorité est un construit social, qui s'élabore progressivement grâce aux rencontres que nous faisons au cours de notre vie, où d'autres qui nous valorisent à travers nos actes, nous reconnaissent compétents et capables de réussir. Donner du crédit au mythe d'une autorité naturelle, qui s'imposerait d'elle-même, ce serait considérer qu'il n'est pas nécessaire de s'y former, d'apprendre à l'exercer, puisqu'*en avoir* suffirait. Mais il n'y a pas d'autorité naturelle. Notre rapport à une autorité éducative se construit dans notre éducation d'abord, en formation continue d'enseignants ensuite, dans des groupes d'analyse de pratiques réunissant des pairs et des formateurs compétents sur cette question. Se former à exercer une relation d'autorité éducative est un processus continu.

Pel que fa al fet comentat que s'atribueixen connotacions negatives a l'autoritat, com podem trobar una palanca per fer entendre que l'autoritat és quelcom diferent, una cosa que cal treballar i construir?

Potser ho podem fer aprofitant les definicions de les concepcions d'autoritat. L'autoritarisme és abús, és excés amb recurs a un poder coercitiu per la força, ja sigui física o psicològica. Això òbviament existeix i és el que pot dur els docents a refusar d'exercir l'autoritat, ja que «l'autoritat és dolenta!», però si recuperem l'etimologia *auctor* i *augere*, podem arribar a veure d'una manera diferent què és una relació d'autoritat en l'educació. Es tracta d'una relació que pretén influir en l'altre amb la voluntat d'exercir una influència sense humiliar-lo, sense menysprear-lo. Les paraules clau aquí són *reconeixement* i *consentiment*.

També podem repassar els treballs en antropologia que expliquen com va néixer la relació d'autoritat entre els primers éssers humans. El paleontòleg Henry De Lumley, per exemple, ens permet entendre-ho amb l'exemple de la caça.[19] Així, explica que a causa de la gran vulnerabilitat de cada caçador en aquesta activitat col·lectiva, la dependència de la resta del grup era màxima per assolir l'objectiu de capturar i matar l'animal sense arriscar-se a resultar ferit o, pitjor encara, morir. La caça exigia una comunicació entre caçadors per tal de coordinar, anticipar i controlar accions, i aquesta comunicació estava associada a l'obediència sense qüestionament a les normes establertes. Una de les hipòtesis més plausibles és que alguns d'aquests caçadors, amb tècniques més hàbils, haurien proposat unes normes que s'haurien imposat a la resta del grup perquè haurien demostrat la seva eficàcia, és a dir, que garantien la perdurabilitat de l'empresa col·lectiva i la seguretat de tothom. Els altres membres del grup, doncs, haurien acceptat obeir aquests *líders* acceptant-ne l'autoritat en aquest camp.

Si extrapolem aquest exemple de la caça a altres activitats humanes i a l'entorn hostil en què van evolucionar aquests primers éssers humans (climes durs, entorns naturals perillosos, riscos d'atac de bèsties salvatges o atacs d'altres grups humans per acaparar aliments o terres), podem pensar que devien sobreviure gràcies a líders als quals van acceptar obeir, atès que les seves ordres els semblaven raonables i susceptibles de protegir-los de tots aquests perills (per exemple, refugiar-se en coves o no

19 De Lumley, H. (1998). *L'Homme premier. Préhistoire, évolution, culture.* Odile Jacob.

Par rapport au fait qu'on attribue à l'autorité des connotations négatives, comment trouver un levier pour faire comprendre que l'autorité est quelque chose de différent qui se travaille et se construit?

Peut-être en passant par les définitions des conceptions de l'autorité. L'autoritarisme, c'est l'abus, l'excès avec le recours à un pouvoir de contrainte par la force, qu'elle soit physique ou psychologique. Cela existe évidemment et c'est ce qui peut conduire des enseignants à refuser d'exercer l'autorité, puisque «*l'autorité, c'est mal!*», mais si l'on reprend l'étymologie *auctor* et *augere*, on entrevoit autrement ce qu'est une relation d'autorité en éducation. C'est une relation qui cherche à influencer l'autre avec la volonté d'exercer une influence sans l'humilier, sans lui manquer de respect. Les mots-clés ici sont *reconnaissance* et *consentement*.

On peut aussi reprendre les travaux en anthropologie qui expliquent comment la relation d'autorité est née chez les premiers hommes. Le paléontologue Henry De Lumley, par exemple, nous permet de la saisir, à travers l'exemple de la chasse[16]. Ainsi, il explique que du fait de la grande vulnérabilité de chaque chasseur dans cette activité collective, la dépendance au reste du groupe était maximale pour atteindre l'objectif de capturer et tuer l'animal sans risquer de se blesser ou pire, de perdre la vie. La chasse nécessitait donc une communication entre chasseurs destinée à coordonner, anticiper et contrôler les actions, associée à une obéissance sans faille à des règles établies. L'une des hypothèses les plus plausibles est que certains parmi ces chasseurs, aux techniques plus habiles, auraient proposé des règles qui se seraient imposées au reste du groupe parce qu'elles se seraient révélées efficaces, c'est-à-dire de nature à assurer à la fois la pérennité de l'entreprise collective et la sécurité de chacun. Les autres membres du groupe auraient donc consenti à obéir à ces *chefs* en acceptant leur autorité dans ce domaine.

En extrapolant cet exemple de la chasse à d'autres activités humaines et à l'environnement hostile dans lequel ces premiers humains évoluaient (climats rudes, milieux naturels dangereux, risques d'attaques de bêtes sauvages ou d'agressions par d'autres groupes humains pour s'accaparer la nourriture ou les territoires), nous pouvons penser qu'ils ont dû leur survie à des chefs auxquels ils ont accepté d'obéir, car leurs ordres leur sont apparu raisonnables et de nature à les protéger de ces périls

16 De Lumley, H. (1998). *L'Homme premier. Préhistoire, évolution, culture.* Odile Jacob.

fer foc en cap condició per no ser detectat). Sens dubte, la comunitat havia vist que alguns dels membres que no havien seguit aquestes instruccions havien perdut la vida. Així doncs, aquests primers éssers humans van acceptar obeir els líders sobretot perquè garantien la seva seguretat: aquesta és la primera funció de la relació d'autoritat.

Sembla raonable que en la relació educativa, entre adults i nens o joves, s'hagi establert un tipus de vincle similar, per garantir-ne la seguretat i assegurar-ne la supervivència. El fonament antropològic de la relació d'autoritat educativa és, ni més ni menys, vetllar per la perdurabilitat de l'espècie humana. En aquest sentit, seguint la teoria de Charles Darwin sobre l'evolució de les espècies i els treballs posteriors,[20] la relació d'autoritat es pot considerar un tret social que l'espècie humana ha mantingut fins avui.

En definitiva, doncs, l'exercici de l'autoritat és fonamental en l'educació, perquè aquestes funcions de protecció i seguretat són evidentment més importants entre els més joves. El que hem de recordar d'aquest desviament que hem fet a través de l'antropologia és que l'obediència a les normes comunes era una obediència consentida, no pas una obligació. Els membres del grup es van adonar que determinats tipus de relacions d'autoritat eren indispensables per sobreviure i assegurar-ne la descendència.

5. L'autoritat educativa a l'aula pertany únicament al docent? Si els alumnes treballen en grup en una aula cooperativa, pot un alumne exercir aquesta autoritat?

En els darrers anys, he treballat aquesta qüestió de les relacions entre l'autoritat educativa i les pràctiques cooperatives a partir de la següent pregunta «Qui exerceix l'autoritat en les pedagogies cooperatives, quan el professor accepta no ser el referent únic de l'autoritat a l'aula?». En aquest sentit, vaig identificar diferents elements.

En l'àmbit de la transformació del comportament dels alumnes mitjançant la socialització, les institucions (en particular el Consell cooperatiu amb els seus rituals, rols, funcions i organització), que defineixen un marc que exerceix autoritat per si mateix. El segon element que ho fa són les institucions a través del que produeixen decisions, mètodes

20 Darwin, C. (2013). *L'origine des espèces*. Seuil.

(par exemple, se réfugier dans des grottes, ne pas allumer de feu dans n'importe quelle condition pour ne pas se faire repérer). La communauté avait sans doute été témoin que certains des membres qui n'avaient pas suivi ces consignes avaient perdu la vie. Ces premiers humains ont donc consenti à obéir à des chefs avant tout parce qu'ils ont assuré leur sécurité: c'est la première fonction de la relation d'autorité.

Il est vraisemblable qu'un mode de rapport analogue se soit instauré dans la relation éducative, entre les adultes et les enfants ou les jeunes, pour garantir leur sécurité et assurer leur survie. Le fondement anthropologique de la relation d'autorité éducative n'est rien de moins que d'assurer la pérennité de l'espèce humaine. En ce sens, à l'instar de la théorie de Charles Darwin sur l'évolution des espèces[17] et des travaux qui ont suivi, la relation d'autorité peut être considérée comme un trait social que l'espèce humaine a conservé jusqu'à aujourd'hui.

L'exercice de l'autorité est donc toujours essentiel dans l'éducation, parce que ces fonctions de protection et de sécurité sont évidemment plus importantes chez les tout-jeunes. Ce qu'il faut retenir de ce détour par l'anthropologie, c'est que l'obéissance à des règles communes était une obéissance consentie, pas une obligation. Les membres du groupe se sont rendus à l'évidence que certains types de relations d'autorité leur étaient indispensables pour rester en vie et assurer leur descendance.

5. Et l'autorité éducative dans la classe appartient-elle uniquement à l'enseignant? Si les élèves travaillent en groupe dans une classe coopérative, un élève peut-il exercer cette autorité?

Ces dernières années, j'ai travaillé cette question des relations entre autorité éducative et pratiques coopératives à partir de l'interrogation suivante: «Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopératives, quand l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe?». J'ai repéré différents éléments.

Dans le champ de la transformation des comportements des élèves par la socialisation, les institutions – particulièrement le Conseil avec ses rituels, ses rôles, ses fonctions et son organisation – définissent un cadre faisant autorité en soi. Deuxième élément qui fait autorité, les institutions à travers ce qu'elles produisent: des décisions, des modalités

17 Darwin, C. (2013). *L'origine des espèces*. Seuil.

organitzatius, etc. Penso, per exemple, en una situació que relata Philippe Jubin.[21] Som en una classe Segpa de secundària,[22] una classe que reuneix alumnes amb problemes cognitius i de vegades també de conducta. Un alumne corpulent de 3r arriba a la biblioteca de classe, la responsable de la qual és una alumna més aviat menuda.[23] L'estudiant corpulent arriba massa tard i l'alumna responsable li diu que la biblioteca està tancada. Tot i que el docent espera que el noi corpulent exploti, no passa res, només rondina i torna al seu lloc. Els dies i els horaris d'obertura de la biblioteca són coneguts per tothom, l'alumne va arribar tard i haurà d'esperar a la setmana següent per canviar de llibre. Qui té autoritat en una situació així no és el docent. Aquestes són les decisions que pren el Consell aquesta nena és la responsable de la biblioteca. L'alumne corpulent que volia tornar el seu llibre va obeir aquesta noia més jove i més menuda, tot i que hauria pogut fer servir la força. La responsable de la biblioteca, aquesta institució resultant del Consell que s'imposa a tothom, té autoritat sense que el professor hagi d'intervenir.

En altres situacions derivades de les classes cooperatives, és molt interessant observar com el professorat exerceix la seva autoritat des d'una perspectiva educativa, mitjançant actituds professionals, gestos, paraules.[24] M'agrada molt el que escriu Erick Prairat sobre la noció de *tacte* en l'educació: el tacte, aquesta «consciència aguda del que mereix ser dit o fet i de la manera com cal dir-ho o fer-ho […] [en] la situació particular que es viu en cada moment».[25] Dir les paraules adequades en el moment adient, fer els gestos oportuns (ni massa, ni massa pocs) perquè l'alumne creixi i progressi. El tacte són aquestes actituds docents que es donen a través de paraules i gestos. Per descomptat, també poden ser actituds dels alumnes aquesta noia que diu «La biblioteca està tancada»… No afegeix res més, no alliçona ni s'enfronta a l'estudiant corpulent; només diu aquestes paraules i transmet autoritat. Hi ha el contingut dels missatges, però també hi ha la manera de dir-ho i les actituds que confereixen autoritat.

21 Jubin, P. (2019, desembre). "La bibliothèque est fermée". *Cahiers pédagogiques*, 557, 22-23.

22 Les Segpa (*Sections d'enseignement général et professionnel adapté*) són les aules de secundària (als collèges) per a alumnes amb dificultats especials.

23 3r de *collège*, que correspon aproximadament a 3r o 4t d'ESO.

24 Vegeu, per exemple: Huette, A. (2004). "La jeune fille, le pédagogue et les autres". Dins de: F. Imbert. *Enfants en souffrance, élèves en échec* (p. 229-235). ESF; "Triangle à trois voix". Dins de: Galand, B. (coord.) (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils?* Brussel·les: éditions couleur livres (Changements pour l'Égalité – mouvement sociopédagogique), p. 88-90.

25 Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact.* ESF, p. 13.

d'organisation… Je pense par exemple à une situation racontée par Philippe Jubin[18]. Nous sommes dans une classe de SEGPA au collège, une classe qui regroupe des élèves qui ont des problèmes cognitifs et parfois aussi des problèmes de comportement. Un élève costaud de 3e arrive devant la bibliothèque de la classe, dont une élève, plutôt petite, est responsable. L'élève costaud arrive trop tard. La responsable lui répond que la bibliothèque est fermée. Alors que l'enseignant s'attend à ce que l'élève costaud explose, rien ne se passe. L'élève ronchonne, sans plus. Il retourne à sa place. Les jours et heures d'ouverture de la bibliothèque sont connus de tous, l'élève est arrivé en retard, il devra attendre la semaine suivante pour changer son livre. Ce qui fait autorité dans une telle situation, ce n'est pas l'enseignant. Ce sont les décisions produites par le Conseil: cette fillette est responsable de la bibliothèque. L'élève costaud qui voulait rendre son livre obéit à cette gamine plus jeune, plus petite que lui, alors qu'il aurait pu utiliser la force. La responsable de bibliothèque, cette institution issue du Conseil qui s'impose à tous, fait autorité sans que l'enseignant n'ait à intervenir.

Dans d'autres situations issues de classes coopératives, il est très intéressant d'observer comment des enseignants exercent leur autorité dans une perspective éducative, à travers des postures professionnelles, des gestes, des paroles[19]. J'aime beaucoup ce qu'écrit Erick Prairat sur la notion de tact en éducation: le tact, cette «*conscience aigüe de ce qui mérite d'être dit ou d'être fait et de la manière dont il faut le dire ou le faire* […] [dans] *la situation particulière que l'on est en train de vivre*»[20]. Avoir la parole juste au moment opportun, le geste qu'il faut – ni trop, ni trop peu – pour que l'élève grandisse et progresse. Le tact, ce sont ces postures enseignantes qui passent par des paroles, des gestes. Bien sûr, cela peut être aussi des postures d'élèves: cette fillette qui dit «*La bibliothèque est fermée*»… Elle n'en rajoute pas, elle ne fait pas la morale ni n'entre en conflit avec l'élève costaud. Elle prononce juste ces mots et ils font autorité. Il y a le contenu des messages, mais il y a aussi la façon de le dire et les postures qui font autorité.

18 Jubin, P. (2019, décembre). «*La bibliothèque est fermée*». Cahiers pédagogiques, *557*, 22-23.

19 Voir par exemple: Huette, A. (2004). *La jeune fille, le pédagogue et les autres*. Dans F. Imbert. *Enfants en souffrance, élèves en échec* (p. 229-235). ESF ; *Triangle à trois voix*. Dans Galand, B. (coord.) (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils?* Bruxelles: éditions couleur livres (Changements pour l'Égalité – mouvement sociopédagogique), p. 88-90.

20 Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact.* ESF, p. 13.

Un altre element que intervé en la relació d'autoritat és el treball psicològic del docent sobre si mateix, la seva relació amb el marc educatiu, amb el coneixement i amb l'autoritat.[26] Com que totes les nostres accions a l'aula no són sempre pensades i racionals al cent per cent, sempre hi ha una part de nosaltres que s'escapa. Treballar aquesta dimensió clínica significa reconèixer que un docent pot deixar-se endur sense saber-ho per fenòmens inconscients, per la ràbia, per sentiments excessius que li passen pel cap i que, de vegades, tenen conseqüències en el que fa i en el que diu. En conseqüència, el treball del docent sobre si mateix, generalment en grups d'anàlisi de pràctiques, és molt important.

En el camp de les situacions d'ensenyament i aprenentatge també hi ha elements que cal tenir en compte. Els projectes cooperatius, per exemple, també aporten autoritat. Un any, a la meva classe de CE1,[27] vaig tenir un alumne que només escrivia bé quan escrivia al seu corresponsal individual; el que tenia autoritat aquí era la correspondència escolar, una tècnica pedagògica inventada per Célestin Freinet. Gràcies a la correspondència individual vaig poder adonar-me que aquest alumne era capaç d'escriure molt correctament, sense errors i amb cura. Així, els projectes educatius col·lectius poden exercir autoritat sense que el professorat hagi d'intervenir, excepte a l'inici, quan es comencen a aplicar. Aquí ens apropem a la noció d'autoritat didàctica que Alain Marchive defineix com la «capacitat del docent per obtenir, d'una banda, la confiança i el compromís de l'alumne i, de l'altra, per organitzar i donar vida a les situacions d'ensenyament»,[28] ens apropem al procés de devolució, quan «el docent fa que l'alumne assumeixi la responsabilitat d'una situació d'aprenentatge (adidàctica) o d'un problema i ell mateix accepta les conseqüències d'aquesta transferència»,[29] o fins i tot a la teoria de l'acció conjunta.[30] Dues investigadores del Quebec, Mélanie Dumouchel i Catherine Lanaris, expliquen que, en les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), es repensa el repartiment de poders entre el professor i l'alumne per mitjà del procés de devolució i el procés de responsabilització.[31]

26 Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Champ social Éditions.

27 CE1 és el *Cours élémentaire 1re année*, que correspon aproximadament a 2n de primària.

28 Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Presses universitaires de Rennes, p. 114.

29 Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage, p. 303.

30 Sensevy, G. (2007). "Des catégories pour décrire et comprendre l'action didàctiques". Dins de: G. Sensevy, A. Mercier (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses universitaires de Rennes.

31 Dumouchel, M., Lanaris, C. (2019). *Responsabilisation et dévolution: même combat*. Éducation & Formation, (e-312), 81-91. En línia: <http://revueeducationformation.be/>

Un autre élément qui intervient dans la relation d'autorité, c'est le travail psychique de l'enseignant sur lui-même, son rapport au cadre éducatif, au savoir, à l'autorité[21]. Parce que toutes nos actions dans une classe ne sont jamais complètement réfléchies ni rationnelles, une part de nous échappe toujours. Travailler sur cette dimension clinique, c'est reconnaître qu'un enseignant peut être emporté à son insu par des phénomènes inconscients, par des colères, par des sentiments excessifs qui le traversent et qui, parfois, ont des conséquences sur ce qu'il fait, sur ce qu'il dit. Le travail de l'enseignant sur lui-même, généralement dans des groupes d'analyse de pratiques, est donc très important.

Dans le domaine des situations d'enseignement-apprentissage, il y a là aussi des éléments à prendre en compte. Les projets coopératifs, par exemple, font aussi autorité. Une année, dans ma classe de CE1, j'avais un élève qui n'écrivait bien que lorsqu'il écrivait à son correspondant individuel. C'est la correspondance scolaire – technique pédagogique inventée par Célestin Freinet – qui faisait autorité ici. Grâce à la correspondance individuelle, j'ai pu me rendre compte que cet élève était capable d'écrire très correctement, sans erreur et avec soin. Des projets pédagogiques collectifs peuvent ainsi faire autorité sans que l'enseignant n'ait à intervenir, sauf au départ dans leur mise en place. On se rapproche ici de la notion d'autorité didactique qu'Alain Marchive définit comme la «*capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part, à organiser et à faire vivre les situations d'enseignement d'autre part*»[22], du processus de dévolution, lorsque «*l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert*»[23], ou encore de la théorie de l'action conjointe[24]. Deux chercheuses québécoises, Mélanie Dumouchel et Catherine Lanaris, expliquent comment, dans les pédagogies coopératives, le partage des pouvoirs entre l'enseignant et l'élève est repensé à travers le processus de dévolution et le processus de responsabilisation[25].

21 Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Champ social Éditions.

22 Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Presses universitaires de Rennes, p. 114.

23 Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage, p. 303.

24 Sensevy, G. (2007). *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique*. Dans G. Sensevy, A. Mercier (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses universitaires de Rennes.

25 Dumouchel, M., et Lanaris, C. (2019). *Responsabilisation et dévolution: même combat*. Éducation & Formation, (e-312), 81-91. [En ligne]. http://revueeducationformation.be/

També podríem parlar del camp de l'organització del treball escolar en les pedagogies Freinet i institucional. L'alternança entre el treball individual, l'ajuda, l'ajuda mútua, la tutoria i el treball en grup, que explica Sylvain Connac,[32] i també els cinturons de comportament i els plans de treball, exerceixen autoritat perquè retallen i articulen el treball en el temps i en l'espai. Hi ha aspectes complementaris entre aquests temps i aquests espais que alternen aquestes diferents maneres de treballar.

Finalment, hi ha l'àmbit de l'autorització, que Martine Boncourt recupera com a principi fonamental de la pedagogia Freinet, definit com «l'actitud de l'alumne que s'autoritza, és a dir, que "es viu com a autor d'aquestes tasques, coautor dels seus propis processos d'aprenentatge i coautor del propi entorn, com a procés cooperatiu"».[33] Quan permetem que el nen sigui autor, el nen es veu a si mateix com autor d'allò que fa, del que és, del que pensa i també de l'entorn on evoluciona. És així com l'autoritat passa del docent als alumnes i entre els alumnes.

Figura 2. Un moment de l'entrevista



Font: realitzada pels autors.

32 Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Réseau Canopé.

33 Laboratoire de Recherche coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESF, p. 42.

On pourrait encore parler du domaine de l'organisation du travail scolaire dans les pédagogies Freinet et institutionnelle. L'alternance entre le travail individuel, l'aide, l'entraide, le tutorat, le travail en groupe, ce qu'explique Sylvain Connac[26], mais aussi les ceintures, les plans de travail, vient faire autorité en découpant et en articulant le travail dans le temps et l'espace. Il y a des complémentarités entre ces temps et ces espaces qui font alterner ces différentes manières de travailler.

Il y a enfin le domaine de l'autorisation, que Martine Boncourt reprend comme un principe fondamental de la pédagogie Freinet, définie comme la «*posture de l'élève qui s'autorise, c'est-à-dire qui "se vit comme auteur de ces tâches, co-auteur de ses propres processus d'apprentissage, et co-auteur du milieu lui-même, comme processus coopératif"*»[27]. Quand on permet à l'enfant d'être auteur, l'enfant se voit auteur de ce qu'il fait, de ce qu'il est, de ce qu'il pense et aussi du milieu dans lequel il évolue. C'est comme cela que l'autorité passe de l'enseignant aux élèves et entre élèves.

Figure 2. À un moment de l'entretien



Source: réalisés par les auteurs.

26 Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Réseau Canopé.

27 Laboratoire de Recherche coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESF, p. 42.

6. Abordem ara el tema de la pedagogia institucional, de la qual vostè és especialista.[34] *A Catalunya, els que citen Lobrot i Lapassade expliquen que la pedagogia institucional es basa en la no-directivitat de Carl Rogers: això són elements com ara fomentar l'autogestió del grup, el paper autodidàctic de l'alumne, el docent no-directiu, la crítica a la influència de l'adult, etc. És aquesta la mateixa pedagogia institucional que pensen Fernand Oury i Aïda Vasquez?*

De fet, hi ha dues tendències[35] el corrent Oury-Vasquez, que anomenem *pedagogia institucional psicoanalítica* i que fa referència principalment al marc teòric de la psicoanàlisi, i el corrent anomenat *pedagogia institucional d'autogestió*, encarnat sobretot per René Lourau, Georges Lapassade, Michet Lobrot i Raymond Fonvieille, que s'inspira més en els treballs anglosaxons sobre dinàmiques de grup (Lewin, Rogers i la no-directivitat) i que se centra en l'anàlisi dels fenòmens de poder i de funcionament en les institucions i en les organitzacions com a espais de relacions de poder. Aquests protagonistes, en un cert moment, van ser docents. Per exemple, René Lourau va ser professor de francès a secundària. Raymond Fonvieille, un mestre de Gennevilliers que va treballar inicialment amb Fernand Oury, es va incorporar a aquest moviment. Mentre que el corrent de la pedagogia institucional psicoanalítica incloïa principalment mestres d'escoles de primària i després professors d'instituts de secundària,[36] d'altra banda, la majoria dels protagonistes del segon corrent (*pedagogia institucional d'autogestió*) van acabar sent acadèmics a la Universitat de París 8 Vincennes-Saint-Denis, l'antic Centre Universitari Experimental de

34 Bruno Robbes és el creador de la Xarxa Internacional de Pedagogia Institucional. Els objectius de la xarxa són disposar d'un espai per compartir informació actualitzada sobre pedagogia institucional i establir vincles entre persones i països. Està format per 114 membres. En són membres França, Brasil, Bèlgica, Itàlia i Grècia. A l'Estat espanyol no disposem de cap referència, a banda d'una obra que s'ha traduït, el llibre *Hacia una pedagogía institucional*, gràcies a Aïda Vasquez, perquè era castellanoparlant, veneçolana. Aquest llibre probablement va ser traduït gràcies a ella, a Mèxic. http://reseau-pi-international.org/

35 Bruno Robbes va organitzar un seminari sobre *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* entre 2019 i 2022, en el qual s'unien representants d'aquests dos corrents. Es poden consultar vídeos (https://www.youtube.com/results?search_query=laboratoire+ema+s%C3%A9minaire+institution) i hi ha una publicació en curs de preparació.

36 Sobretot al CEPI, convertit en CEEPI, Col·lectiu Europeu dels Equips de Pedagogia Institucional. <https://www.ceepi.org/>

6. Abordons maintenant le sujet de la pédagogie institutionnelle. Vous en êtes un spécialiste.[28] *En Catalogne, ceux qui citent Lobrot et Lapassade expliquent que la pédagogie institutionnelle se fonde sur la non-directivité de Carl Rogers: encourager l'autogestion du groupe, le rôle autodidactique de l'élève, l'enseignant non-directif, ils critiquent l'influence de l'adulte, etc. Est-ce la même pédagogie institutionnelle que pensent Fernand Oury et Aïda Vasquez?*

Il y a effectivement deux courants[29]: le courant Oury-Vasquez que l'on appelle *courant de pédagogie institutionnelle psychanalytique*, qui se réfère principalement au cadre théorique de la psychanalyse; et un courant que l'on appelle de *pédagogie institutionnelle auto-gestionnaire* incarné principalement par René Lourau, Georges Lapassade, Michet Lobrot et Raymond Fonvieille, qui s'inspire davantage des travaux anglo-saxons sur la dynamique des groupes (Lewin, Rogers et la non-directivité), et qui s'intéresse à l'analyse des phénomènes de pouvoir et des fonctionnements dans les institutions, les organisations comme espaces de rapports de pouvoir. Ces acteurs, là aussi, à une époque, ont été enseignants. Par exemple, René Lourau était professeur de français dans l'enseignement secondaire. Raymond Fonvieille, instituteur à Gennevilliers qui travaillait au départ avec Fernand Oury, a ensuite rejoint ce courant-là. Alors que le courant de pédagogie institutionnelle psychanalytique comprenait principalement des enseignants d'écoles primaires puis d'établissements secondaires[30], la plupart des acteurs du second courant sont devenus universitaires à l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, anciennement Centre universitaire expérimental de Vincennes, une université très à gauche,

28 Bruno Robbes est le créateur du réseau Pédagogie institutionnelle international. Les objectifs du réseau sont d'avoir un espace pour partager des informations actualisées sur la pédagogie institutionnelle, et d'établir des liens entre les personnes et les pays. Il est composé de 114 membres. La France, le Brésil, la Belgique, l'Italie et la Grèce en sont membres. En Espagne, nous n'avons aucune référence, à part cet ouvrage qui a été traduit, le livre *Vers une pédagogie institutionnelle*, grâce à Aïda Vasquez, car elle était hispanophone, vénézuélienne. Ce livre a donc été probablement traduit grâce à elle, au Mexique, puisqu'il s'agit d'une édition mexicaine. http://reseau-pi-international.org/

29 Un séminaire sur *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* a été organisé par Bruno Robbes entre 2019 et 2022, rassemblant des acteurs de ces deux courants. Des vidéos peuvent être consultées (https://www.youtube.com/results?search_query=laboratoire+ema+s%C3%A9minaire+institution) et un ouvrage est en préparation.

30 Principalement au CEPI, devenu CEEPI, Collectif européen des équipes de pédagogie institutionnelle. https://www.ceepi.org/

Vincennes, una universitat molt d'esquerres i alternativa.[37] Aquest corrent es va interessar per l'anàlisi de les institucions, produint el que jo anomenaria una *contrasociologia* de les institucions.

Pel que fa a l'educació, encara hi ha avui en dia pedagogs que es reivindiquen partidaris dels elements no-directius i d'autogestió: l'institut autogestionat de París, en línia amb el corrent de la pedagogia institucional d'autogestió, o el Centre Experimental Educatiu Marítim d'Oléron, a l'illa d'Oléron, al sud-oest de França. Aquests dos centres pertanyen a la FESPI.[38] També podem citar l'institut experimental de Saint-Nazaire, fundat per Gabriel Cohn-Bendit.[39] A l'educació primària, a més de Raymond Fonvieille, Jean Le Gal (del moviment Freinet) també ha practicat l'autogestió pedagògica a l'aula.[40]

En l'àmbit pedagògic, som els hereus d'aquestes dues tendències. Penso en els meus companys Gilles Monceau, Sébastien Pesce, Dominique Samson, Arnaud Dubois, Patrick Geffard i altres… Per això, en el seminari *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* (El concepte d'institució en les pràctiques de la pedagogia institucional) que vaig organitzar entre 2019 i 2022, hem volgut fer balanç de la influència d'aquests corrents en els àmbits escolar, educatiu, sanitari, social i universitari actuals, i analitzar més a fons els fonaments teòrics i les pràctiques d'aquestes tendències. També hem volgut posar en diàleg aquests dos corrents, que tenen diferències però també punts en comú.

Pel que fa als punts comuns, per exemple, ens va semblar evident que el fonament que unia aquests dos corrents era la psicoteràpia institucional. Tothom la reclama com a origen dels seus treballs, amb el psiquiatre català Francesc Tosquelles que, fugint del franquisme l'any 1939, va venir a França, a Lozère, per refugiar-se a l'hospital psiquiàtric de Saint-Alban-sur-Limagnole. Amb Paul Balvet i Lucien Bonnafé, dos psiquiatres que hi va conèixer, tots tres són a l'origen del moviment de psicoteràpia institucional, una manera d'atendre els malalts mentals actuant sobre l'estructura social de la institució psiquiàtrica.

37 Berger, G., Courtois, M., Perrigault, C. (2015). *Folies et raisons d'une université: Paris 8. De Vincennes à Saint-Denis*. Pétra.

38 La FESPI és la federació de centres escolars públics innovadors (Fédération des établissements scolaires publics innovants). <https://www.fespi.fr/>

39 <https://lycee-experimental.org/>

40 Le Gal, J. (2007). *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion.* Éditions libertaires/Éditions ICEM.

alternative[31]. Ce courant s'est intéressé à l'analyse des institutions, produisant ce que j'appellerais une contre-sociologie des institutions.

En matière de pédagogie, il existe encore aujourd'hui des pédagogues qui se revendiquent de dimensions non-directives et autogestionnaires: le lycée autogéré de Paris, dans la filiation du courant de pédagogie institutionnelle autogestionnaire; le Centre expérimental pédagogique maritime en Oléron aussi, sur l'île d'Oléron, dans le sud-ouest de la France. Ces deux établissements appartiennent à la FESPI[32]. On peut encore citer le lycée expérimental de Saint-Nazaire, fondé par Gabriel Cohn-Bendit[33]. Dans l'enseignement de premier degré, outre Raymond Fonvieille, Jean Le Gal, dans le mouvement Freinet, a lui-aussi pratiqué l'autogestion pédagogique en classe[34].

Sur le plan pédagogique, nous sommes les héritiers de ces deux courants. Je pense à mes collègues Gilles Monceau, Sébastien Pesce, Dominique Samson, Arnaud Dubois, Patrick Geffard et à d'autres… C'est pourquoi, dans le séminaire sur *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* que j'ai organisé entre 2019 et 2022, nous avons voulu dresser un état des lieux de l'influence de ces courants dans les domaines de l'école, de l'éducation, de la santé, du social, de l'université d'aujourd'hui, et analyser plus profondément les fondements théoriques et les pratiques de ces courants. Nous avons aussi cherché à faire dialoguer ces deux courants, qui ont des différences mais aussi des points communs.

Concernant les points communs par exemple, il nous est clairement apparu que le fondement qui réunissait ces deux courants, c'est la psychothérapie institutionnelle. Tous la revendiquent comme origine de leurs travaux, avec le psychiatre catalan François Tosquelles qui, fuyant le franquisme en 1939, est venu en France, en Lozère, se réfugier à l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban-sur-Limagnole. Avec Paul Balvet et Lucien Bonnafé, deux autres psychiatres qu'il y a rencontrés, tous trois sont à l'origine du mouvement de la psychothérapie institutionnelle, une façon de prendre en charge les malades mentaux en agissant sur la structure sociale de l'institution psychiatrique.

31 Berger, G., Courtois, M., Perrigault, C. (2015). *Folies et raisons d'une université: Paris 8. De Vincennes à Saint-Denis*. Pétra.

32 FESPI: Fédération des établissements scolaires publics innovants. https://www.fespi.fr/

33 https://lycee-experimental.org/

34 Le Gal, J. (2007). *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion.* Éditions libertaires/Éditions ICEM.

A Barcelona vaig veure una exposició sobre Francesc Tosquelles.[41] *Abans no coneixia pas el seu treball.*

Queden alguns vestigis d'aquesta història si anem a Saint-Alban. De fet, aquest corrent de psicoteràpia institucional que va néixer a França sobretot gràcies a aquest psiquiatre català, és conegut arreu del món. Va donar lloc, principalment, a la creació de la clínica de La Borde per part de Jean Oury, psiquiatre i germà de Fernand Oury, a Cour-Cheverny, a prop de Blois.

La psicoteràpia institucional és, doncs, la base comuna d'aquests dos corrents de la pedagogia institucional. Tanmateix, tenen concepcions força diferents de la relació amb el poder i l'autoritat. L'any 1968, per exemple, el significat dels termes *autoritat* i *poder* era l'invers del que és ara. *Autoritat* era sinònim d'autoritarisme. En aquest sentit, Gérard Mendel parlava del *fenomen autoritat* per criticar l'autoritarisme i d'*acte poder*, considerat positiu. És l'època en què va arribar a França el concepte de *no-directivitat* de Carl Rogers, gràcies al psicosociòleg Max Pagès i a André de Peretti. La no-directivitat ha estat molt emprada pel moviment d'autogestió en la gestió de grups. El moviment psicoanalític no estava a favor de l'ús massiu de la no-directivitat, malgrat que vaig sentir dir a Fernand Oury que la no-directivitat podria ser una eina interessant per dirigir un grup. En determinats moments, és important deixar de banda les discussions per obtenir el veritable punt de vista de tothom, perquè si el facilitador és massa "dirigista", els participants no poden expressar-se. Oury estava en contra de la no-directivitat generalitzada, entesa com un professor que seu a classe, sense dir res, i espera que els alumnes decideixin posar-se a treballar.

A més a més, aquests dos corrents no tenen la mateixa manera de definir determinats conceptes. Pel que fa al concepte d'institució, per exemple, no diuen el mateix. *Constituent*, *instituït*, *institucionalització*... també hi ha diferències entre ells... *Implicació*, *anàlisi*, *transversalitat*, *multireferencialitat*; el terme *transferència* tampoc no s'utilitza de la mateixa manera.

41 Exposició "Francesc Tosquelles, com una màquina de cosir en un camp de blat" (8 d'abril – 28 d'agost de 2022), organitzada pel Centre de Cultura Contemporània de Barcelona en coordinació amb el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya. Tosquelles fou un pioner en l'abordatge de les causes socials de les malalties mentals i va transformar les institucions psiquiàtriques durant la Segona República Espanyola i sota l'Europa feixista. Avui és una font d'inspiració per pensar en polítiques de salut mental.

J'ai vu à Barcelone[35] *une exposition sur Francesc Tosquelles. Je ne connaissais pas son travail auparavant.*

Il reste quelques vestiges de cette histoire lorsqu'on se rend à Saint-Alban. En fait, ce courant de la psychothérapie institutionnelle qui est né en France notamment grâce à ce psychiatre catalan, est connu dans le monde entier. Il a notamment donné lieu à la création de la clinique de La Borde par Jean Oury, psychiatre et frère de Fernand Oury, à Cour-Cheverny près de Blois.

La psychothérapie institutionnelle est donc la base commune de ces deux courants de la pédagogie institutionnelle. Cependant, ils ont des conceptions du rapport au pouvoir et à l'autorité assez différentes. En 1968 par exemple, le sens des termes *autorité* et *pouvoir* était inversé par rapport à aujourd'hui. L'autorité était synonyme d'autoritarisme. En ce sens, Gérard Mendel parlait de *phénomène autorité* pour critiquer l'autoritarisme et d'*acte-pouvoir* considéré comme positif. C'est l'époque où le concept de non-directivité de Carl Rogers arrivait en France, grâce au psychosociologue Max Pagès ou à André de Peretti. La non-directivité a été très utilisée par le courant autogestionnaire dans l'animation des groupes. Le courant psychanalytique n'était pas favorable à un usage massif de la non-directivité, même si j'ai entendu Fernand Oury dire que la non-directivité pouvait être un outil intéressant dans l'animation d'un groupe. À certains moments, laisser aller des échanges pour avoir vraiment le point de vue de tous est important, parce que si l'animateur est trop directif, les participants ne peuvent pas s'exprimer. Oury était contre la non-directivité généralisée, tel un professeur qui s'installerait dans une classe, sans rien dire, en attendant que les élèves décident de se mettre au travail.

En outre, ces deux courants n'ont pas la même façon de définir certains concepts. Concernant le concept d'institution par exemple, ils ne disent pas la même chose. *Instituant*, *institué*, *institutionnalisation*, là-aussi il y a des différences entre eux. *Implication*, *analyse*, *transversalité*, *multi-référentialité*; le terme de *transfert* non plus n'est pas utilisé de la même manière.

35 Exposition «*Francesc Tosquelles, com una màquina de cosir en un camp de blat*» [*Francesc Tosquelles, comme une machine à coudre dans un champ de blé*] (8 avril - 28 août 2022), réalisée par le CCCB (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona) en coordination avec le CEESC (Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya). Tosquelles a été un pionnier dans la lutte contre les causes sociales de la maladie mentale et a transformé les institutions psychiatriques pendant la Seconde République espagnole et sous l'Europe fasciste. Il est aujourd'hui une source d'inspiration pour réfléchir aux politiques de santé mentale.

Però també hi ha conceptes comuns a aquests dos corrents. Per exemple, el concepte d'autorització elaborat al voltant de 1968 per Jacques Ardoino, catedràtic de la Universitat de París 8. Ardoino va escriure que l'autoritat és un fenomen insubstituïble en les relacions humanes des del moment en què hi ha institucions, per força hi ha relacions d'autoritat.[42] Va desenvolupar aquest concepte d'autorització que, segons el meu punt de vista, és comú als dos corrents institucionalistes.[43] Podríem esmentar altres conceptes, idees o punts comuns els processos d'institucionalització, la presa de consciència que aquests processos constituents són fràgils, etc. Em centraré ara en tres punts més.

Per començar, la centralitat de les pràctiques. Aquests corrents de recerca estan molt en contacte amb les realitats educatives, socials i clíniques que viuen les persones. Les seves reflexions recolzen en pràctiques assistencials, pràctiques educatives i pràctiques pedagògiques. S'aprecia aquesta voluntat de practicar i d'analitzar les pràctiques. Encara que hi hagi diferents maneres d'analitzar-les, el fet de centrar-se en les pràctiques és, sens dubte, un punt comú entre els dos corrents institucionalistes.

El segon punt en comú és el grup, el col·lectiu. Fernand Oury deia sovint que no havia treballat prou en els fenòmens de grup. S'ha treballat molt sobre l'inconscient (en el sentit de la psicoanàlisi), però no prou en aquesta qüestió del grup.[44] L'altre corrent institucionalista, el de l'autogestió, ha treballat més en aquests temes.

El tercer punt comú a totes dues tendències és el lloc que ocupa la política.

El lloc de la política, en quin sentit?

Em refereixo a la idea que tot és polític, que la pedagogia és política, que les pràctiques són política. Res s'escapa de l'àmbit de la política. Això va lligat a una idea que Jacques Pain va expressar sobre el concepte d'institució «la institució és en nosaltres». Cada persona duu la institució dins seu perquè tots estem modelats per institucions des de ben petits.

42 Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthier-Villars.

43 Ardoino, J. (2013). "Autorité" (p. 63-66). Dins de: J. Barus-Michel, E. Enriquez, i A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie.* Positions et références. Érès; Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. PUF.

44 Voir Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.

Mais il y a aussi des concepts communs à ces deux courants. Par exemple, le concept d'autorisation développé dans les années 1968 par Jacques Ardoino, professeur à l'Université Paris 8. Ardoino écrivait que l'autorité est un phénomène irremplaçable dans les relations humaines: dès qu'il existe des institutions, il y a nécessairement des relations d'autorité[36]. Et il a développé ce concept d'autorisation qui, de mon point de vue, est commun aux deux courants institutionnalistes[37]. On pourrait citer d'autres concepts, idées ou points communs: les processus d'institutionnalisation, la prise de conscience que ces processus instituants sont fragiles… Je reviendrai sur trois autres points.

Tout d'abord, la centralité des pratiques. Ces courants de recherche sont très *en prise* avec les réalités éducatives, sociales, cliniques que vivent les personnes. Leurs réflexions sont ancrées sur les pratiques de soin, les pratiques éducatives, les pratiques pédagogiques. On note cette volonté de pratiquer et d'analyser les pratiques. Même s'il existe différentes façons de les analyser, l'ancrage sur les pratiques est incontestablement un point commun entre les deux courants institutionnalistes.

Second point commun, le groupe, le collectif. Fernand Oury disait souvent qu'il n'avait pas assez travaillé sur les phénomènes de groupe. L'inconscient (au sens de la psychanalyse) a été beaucoup travaillé, mais pas suffisamment cette question du groupe[38]. L'autre courant institutionnaliste, le courant autogestionnaire, lui, a davantage travaillé ces questions.

Le troisième point commun aux deux courants est la place du politique.

La place du politique dans quel sens?

C'est l'idée que tout est politique, que la pédagogie c'est du politique, que les pratiques, c'est du politique. Rien n'échappe au domaine du politique. Ceci va de pair avec une idée que Jacques Pain énonçait à propos du concept d'institution: «*l'institution est en nous*». Chaque personne est porteuse de l'institution en elle parce que nous sommes tous façonnés par les institutions dès notre plus jeune âge. Cela commence avec la famille, puis

36 Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthier-Villars.

37 Ardoino, J. (2013). *Autorité* (p. 63-66). Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie.* Positions et références. Érès; Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. PUF.

38 Voir Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.

Comença amb la família, després l'escola, l'exèrcit o altres institucions. Som en un món on, diguem el que diguem, les institucions governen les nostres vides. La nostra relació amb les institucions determina molt el nostre comportament i les nostres pràctiques socials, professionals i, fins i tot, familiars, àdhuc la nostra sexualitat. Això remet als grans analitzadors plantejats per Freud: els diners, el sexe i la mort. El concepte d'analitzador també ens permet entendre que, quan analitzem pràctiques amb persones, les institucions són presents a través de nombrosos signes (a la pràctica clínica, en diríem *símptomes*), però m'agrada el terme *analitzadors*. Posaré un exemple molt senzill en una recerca que es publicarà ben aviat sobre una escola de primària,[45] un dels analitzadors del compromís dels investigadors i practicants en la recerca és la relació amb el temps que determina la implicació de cadascun: quant de temps pot dedicar cada persona a aquest treball? Els docents deien: «Sort que hi ha investigació, ens ha permès anar més a poc a poc, prendre temps per descansar, perquè, sinó, estem tota l'estona dins de l'atabalament de l'acció i no podem dedicar una mica de temps a pensar què estem fent». Així doncs, l'analitzador *temps*, en un treball de recerca, per exemple, és absolutament essencial. Quan ets responsable de la investigació, estàs més implicat; la directora i jo estàvem disposats a dedicar-hi més temps que altres persones.

La darrera edició del seminari *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* es va centrar en la desinstitucionalització i la reinstitucionalització. Amb la lògica de la nova gestió liberal pública i privada que s'aplica i que perjudica, i fins i tot destrueix, les institucions, no hi ha espais per a la reinstitucionalització? Quins són els llocs on es produeixen aquests fenòmens de reinstitucionalització? Es tracta d'intentar identificar pràctiques alternatives que també donin sentit a la feina dels actors en la institució, perquè és un problema ben actual. El grau de ciències de l'educació que hem creat a la Universitat de Cergy intenta formar futurs mestres d'escola en i a través de la pedagogia institucional. Per a mi és evident que això dona sentit a la meva tasca com a professor-investigador. De moment, tenim aquesta llibertat de poder concebre i aplicar la formació que volem dins del grau, i ho aprofitem. Això és més complicat per

45 Robbes, B. (dir.), Connac, S., Denizot, N., et Pesce, S. (2023). *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire*. Presses universitaires de la Méditerranée.

l'école, l'armée ou d'autres institutions. Nous sommes dans un monde où, quoi que nous en disions, les institutions régissent nos vies. Notre rapport aux institutions détermine beaucoup nos comportements et nos pratiques sociales, professionnelles, familiales même, jusqu'à notre sexualité. Cela renvoie aux grands analyseurs énoncés par Freud: l'argent, le sexe, la mort. Le concept d'analyseur permet d'ailleurs de saisir comment, lorsqu'on analyse des pratiques avec des personnes, les institutions sont présentes à travers de nombreux signes – en clinique, on dirait *symptômes* –, mais j'aime bien le terme d'*analyseurs*. J'en donnerai un exemple très simple: dans une recherche prochainement publiée à propos d'une école primaire[39], l'un des analyseurs de l'engagement des chercheurs et des praticiens dans la recherche, c'est le rapport au temps qui détermine l'implication de chacun: combien de temps chacun peut-il consacrer à ce travail? Les enseignants disaient: «*Heureusement qu'il y a la recherche, ça nous a permis de ralentir, de prendre le temps de nous poser, parce que sinon, on est tout le temps dans le feu de l'action, on n'arrive pas à prendre le temps de réfléchir à ce qu'on fait*». Donc l'analyseur-temps, dans une recherche par exemple, est tout à fait essentiel. Quand on est responsable d'une recherche, on est davantage impliqué. La directrice d'école et moi-même étions prêts à y engager plus de temps que d'autres personnes.

La dernière édition du séminaire sur *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* a porté sur la désinstitutionnalisation et la réinstitutionnalisation. Avec les logiques du nouveau management libéral public et privé qui s'appliquent et abîment, voire détruisent les institutions, n'existe-t-il pas des espaces de réinstitutionnalisation? Quels sont les lieux où ces phénomènes de réinstitutionnalisation se mettent en place? Il s'agit d'essayer de repérer des pratiques alternatives qui redonnent du sens aussi au travail des acteurs dans l'institution, parce que c'est un problème aujourd'hui. La licence de Sciences de l'éducation que nous avons créée à l'université de Cergy essaie de former de futurs professeurs des écoles à et par la pédagogie institutionnelle. Pour moi, clairement, cela donne un sens à mon travail d'enseignant-chercheur. Nous avons cette liberté, pour l'instant, de pouvoir concevoir et mettre en œuvre la formation que nous souhaitons en licence, et nous la saisissons. C'est plus compliqué pour les

39 Robbes, B. (dir.), Connac, S., Denizot, N., et Pesce, S. (2023). *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire*. Presses universitaires de la Méditerranée.

als màsters que formen docents d'escola a França, un fet paradoxal. És cert que observem que en aquests màsters tendeixen a desaparèixer els aspectes educatius i també els de l'exercici de l'autoritat. Són fets i efectes de les polítiques públiques i les directrius ministerials que deixen de banda les dimensions educatives de la professió.

7. Fa poc ha publicat un article amb Sylvain Connac, a la revista Revue suisse des sciences de l'éducation, sobre la construcció dels aprenentatges dels alumnes quan es treballa en grup.[46] Sylvain Connac cita la pedagogia institucional de Fernand Oury com un dels fonaments bàsics de les pedagogies cooperatives. Què és la pedagogia institucional i quina relació té amb les pedagogies cooperatives?

Jo diria que la pedagogia institucional és una pedagogia cooperativa. És una de les pedagogies cooperatives. Forma part de la família de pedagogies cooperatives. Per ampliar una mica, Jean Oury deia que la pedagogia institucional anava més enllà de Freinet, en el sentit que tenia en compte la hipòtesi de l'inconscient freudià. Jacques Pain tenia una altra manera de dir això: «La pedagogia institucional és la classe cooperativa que se sotmet a anàlisi». Ell pensava en la psicoanàlisi, però no exclusivament. També utilitzava el terme *anàlisi* en el sentit que li dona el corrent d'autogestió de la pedagogia institucional, en el sentit de l'anàlisi institucional. Utilitzava deliberadament el doble sentit de la paraula *anàlisi:* la classe cooperativa se sotmet a l'anàlisi clínica i a l'anàlisi institucional. Aquesta idea em va bé perquè apropa les ciències humanes i socials a l'aula, poc presents en el cas de Freinet (sens dubte també perquè en aquella època encara no estaven molt desenvolupades).

A França, la pedagogia institucional va néixer amb les ciències de l'educació i potser no és cap casualitat. El llibre *Hacia una pedagogía institucional* es va publicar l'any 1967.[47] L'any 1966, Michel Lobrot va escriure *Pedagogía institucional*[48] i va ser l'any 1967 que es van crear les ciències de l'educació com a disciplina científica a França, a la Universitat de Caen,

46 Connac, S., et Robbes, B. (2022). "Est-il nécessaire de douter pour apprendre?". *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 44(3), 338-350. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4>

47 Vasquez, A., Oury, F. (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. Popular.

48 Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle*. Gauthiers-Villars.

masters qui forment les professeurs des écoles en France et c'est paradoxal. Nous observons en effet que dans ces masters, le domaine du pédagogique tend à disparaitre, de même que celui de l'exercice de l'autorité. Ce sont des faits et des effets des politiques publiques, d'orientations ministérielles qui mettent de côté les dimensions pédagogiques du métier.

7. Vous avez récemment publié un article avec Sylvain Connac sur la construction des apprentissages des élèves lorsque vous travaillez en groupe, dans la Revue suisse des sciences de l'éducation[40]*. Sylvain Connac cite la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury comme l'une des bases fondamentales des pédagogies coopératives. Qu'est-ce que la pédagogie institutionnelle et quel est son rapport avec les pédagogies coopératives?*

Je dirais que la pédagogie institutionnelle est une pédagogie coopérative. C'est l'une des pédagogies coopératives. Elle fait partie de la famille des pédagogies coopératives. Pour aller un peu plus loin, Jean Oury disait que la pédagogie institutionnelle dépassait Freinet au sens où elle considérait l'hypothèse de l'inconscient freudien. Jacques Pain avait une autre formule pour dire cela: «*La pédagogie institutionnelle, c'est la classe coopérative qui entre en analyse*». Il pensait à la psychanalyse, mais pas seulement. Il utilisait aussi le terme *analyse* au sens du courant autogestionnaire de la pédagogie institutionnelle, au sens de l'analyse institutionnelle. Il utilisait donc à dessein le double sens du mot *analyse*: la classe coopérative entre en analyse clinique et en analyse institutionnelle. Cette idée me convient bien car elle amène les sciences humaines et sociales dans la classe, insuffisamment présentes chez Freinet (sans doute aussi parce qu'elles n'étaient pas encore très développées à l'époque).

En France, la pédagogie institutionnelle naît avec les sciences de l'éducation et ce n'est peut-être pas un hasard. Le livre *Vers une pédagogie institutionnelle* est publié 1967[41]. En 1966, Michel Lobrot avait écrit *La Pédagogie institutionnelle*[42] et c'est en 1967 que les sciences de l'éducation sont créées comme discipline scientifique en France, à l'université de Caen, à celle de Paris et à celle de Bordeaux. Donc, pour moi, la pédagogie

40 Connac, S., et Robbes, B. (2022). *Est-il nécessaire de douter pour apprendre?* Revue suisse des sciences de l'éducation, 44(3), 338-350. https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4

41 Vasquez, A., et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro.

42 Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle*. Gauthiers-Villars.

a la de París i a la de Bordeus. Per tant, per a mi, la pedagogia institucional és una pedagogia cooperativa, però que recorre a l'anàlisi en tots els sentits del terme, que s'obre a les ciències humanes i socials, a les ciències de l'educació i a la psicoanàlisi, però també a la dinàmica de grup, a la política...

8. Aquesta és una pregunta que faig en totes les entrevistes. Segons vostè, quines característiques personals i professionals ha de tenir un docent? En l'entrevista anterior de la revista, Philippe Meirieu va assenyalar que el docent ha de tenir un projecte ètic, com el jurament hipocràtic per als metges. Alhora, ha de dominar els continguts i les tècniques docents...[49]

Bé, us donaré la meva versió del jurament hipocràtic per al docent. Adopta aquests tres components del discurs pedagògic: axiològic (valors), científic (adopció del coneixement científic) i praxeològic (eines i instruments per actuar). No els repetiré, encara que estigui totalment d'acord amb Philippe Meirieu, però sí que hi afegiré alguns elements. Us heu referit al jurament hipocràtic. Jacques Pain va publicar un article sobre els invariants de la pedagogia institucional,[50] on s'inspira en el famós text de Freinet *Les invariants pédagogiques*. Per a Jacques Pain, el primer dels invariants de la pedagogia institucional és «Atenció, ésser humà!», seguit de «Primer, no fer mal». Ens trobem amb una transposició del jurament hipocràtic a l'educació i la pedagogia. Sovint dic amb un somriure que si no ensenyem res als alumnes, és important que no els perjudiquem ni psicològicament ni físicament. Això ens remet a la història de l'escola, a l'autoritarisme, al càstig... «No fer mal; atenció, ésser humà», aquestes són les bases mínimes del projecte ètic del professor. Observem que l'infant d'avui és un objecte per als adults, consentit i/o maltractat, quan en realitat es tracta de mostrar encert en les nostres intervencions i les nostres accions actuar per fer créixer, per donar autoritat, per emancipar.

49 Irigoyen, A. (2022). "Entrevista a Philippe Meirieu". *Comunicació Educativa*, 35, 9-57. <https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57>

50 Pain, J. (2004). "Les invariants. Vers une pratique de l'institutionnel". *Institutions. Revue de psychothérapie institutionnelle*, 34, 41-52, p. 43-44.

institutionnelle, c'est une pédagogie coopérative mais qui entre en analyse dans tous les sens du terme, qui s'ouvre aux sciences humaines et sociales, aux sciences de l'éducation, à la psychanalyse, mais aussi à la dynamique des groupes, au politique...

8. Cette question, je l'ai posée dans toutes les interviews. Selon vous, quelles sont les caractéristiques personnelles et professionnelles qu'un enseignant devrait avoir? Dans l'interview précédente de la revue, Philippe Meirieu a indiqué que l'enseignant doit avoir un projet éthique. Comme le serment d'Hippocrate pour les médecins. En même temps, maîtriser les contenus et la technique de l'enseignant...[43]

Eh bien, je vais vous donner ma version du serment d'Hippocrate pour l'enseignant. Il reprend ces trois constituants du discours pédagogique: axiologique (les valeurs), scientifique (l'emprunt à des connaissances scientifiques), et praxéologique (les outils et instruments pour agir). Je ne vais pas les reprendre, même si je suis tout à fait d'accord avec Philippe Meirieu, mais je vais ajouter quelques éléments. Vous parliez du serment d'Hippocrate. Jacques Pain a publié un article à propos des invariants de la pédagogie institutionnelle[44], où il s'inspire du fameux texte de Freinet sur *Les invariants pédagogiques*. Pour Jacques Pain, le premier des invariants de la pédagogie institutionnelle, c'est «*Attention, être humain!*» suivi de «*D'abord, ne pas nuire*». Nous sommes dans une transposition du serment d'Hippocrate à l'éducation et à la pédagogie. Je dis souvent en souriant que si nous n'apprenons rien aux élèves, il importe avant tout qu'on ne leur nuise pas sur le plan psychique ou physique. Cela nous renvoie à l'histoire de l'école, à l'autoritarisme, à la punition... «*Ne pas nuire; attention, être humain*», ce sont les bases minimales du projet éthique de l'enseignant. Lorsqu'on observe comment l'enfant d'aujourd'hui est un objet pour les adultes, *gâté* et/ou maltraité, alors qu'il s'agirait de faire preuve de justesse dans nos interventions et nos actes; des actes pour faire grandir, pour autoriser, pour émanciper.

43 Irigoyen, A. (2022). *Entretien avec Philippe Meirieu*. Comunicació Educativa, 35, 9-57. https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57

44 Pain, J. (2004). *Les invariants. Vers une pratique de l'institutionnel*. Institutions. Revue de psychothérapie institutionnelle, 34, 41-52, p. 43-44.

Pel que fa a les característiques que ha de tenir un docent, afegiria la capacitat de qüestionar les seves pràctiques, la curiositat intel·lectual, les ganes de comprendre (fet que va acompanyat de les aportacions científiques i l'interès per la ciència), comprendre els joves i les seves aspiracions, a més del món actual, que no és senzill. El món en què viuen els joves d'avui en dia és complicat, amb els problemes ambientals, el repte climàtic i les guerres que tornen a Europa. El món canvia. No és fàcil, perquè a mesura que hom envelleix també pot haver-hi un cert cansament i la sensació que tornen els mateixos problemes. Per exemple, l'autoritarisme torna, malgrat que pensàvem que havíem avançat en aquest tema. Per tant, cal qüestionar-se les pràctiques, cal mostrar curiositat intel·lectual, creativitat i inventiva; vaja, conservar aquesta capacitat de crear i inventar, de renovar-se.

I això només pot funcionar si els docents s'apliquen a ells mateixos el principi de *no estar sols*. És un principi que s'estableix en els cursos de pedagogia institucional. Mantenir aquest dinamisme només pot funcionar si treballem amb els altres. És en aquest sentit que funciona tan bé l'associació PIDAPI, en la qual treballa Sylvain Connac amb molts altres.[51] Els docents que es troben més còmodes en la seva professió són, en general, els que treballen amb els altres, els que no estan sols. Així que *no estiguis sol*.

9. Sobre la recerca en educació, du a terme una recerca-acció amb docents i equips escolars que practiquen pedagogies cooperatives, institucionals i alternatives. Què hi busca? On creu que la recerca en educació hauria de centrar els seus esforços i recursos? En altres paraules, quin tipus de recerca s'hauria de fer en educació?

El que anomeno *recerca-acció pedagògica* és una manera de fer recerca que es basa en la recerca acció de Kurt Lewin dels anys setanta als EUA i en un corrent d'investigació que es va desenvolupar a França, a l'Institut Nacional de Recerca Pedagògica, als anys 1970-1980,[52] una manera de fer recerca que torna a estar de moda.

51 <https://pidapi-asso.fr/>

52 Bon, A. (2015). "L'Institut pédagogique national: une institution d'État au service du système éducatif (1950-1973)". Dins de: F. Laot, R. Rogers, *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (pp. 101-116). Presses universitaires de Rennes.

Quant aux caractéristiques qu'un enseignant devrait avoir, j'ajouterais la capacité à questionner sa pratique, la curiosité intellectuelle, le désir de comprendre – qui va de pair avec les apports scientifiques, s'intéresser aux sciences –, comprendre la jeunesse, les aspirations des jeunes et le monde actuel, ce qui n'est pas simple. Le monde dans lequel les jeunes vivent aujourd'hui est difficile, avec les problématiques environnementales, le défi climatique, les guerres qui reviennent en Europe. Le monde change. Ce n'est pas facile, parce que quand on vieillit, il peut y avoir aussi une certaine lassitude et un sentiment que les mêmes problèmes reviennent. Par exemple, l'autoritarisme revient alors que l'on pensait avoir avancé sur cette question. Donc questionner sa pratique, faire preuve de curiosité intellectuelle, de créativité et d'inventivité aussi, c'est-à-dire garder cette capacité à créer et à inventer, à se renouveler.

Et cela ne peut fonctionner que si les enseignants appliquent à eux-mêmes le principe de *ne pas rester seul*. C'est un principe énoncé dans les stages de pédagogie institutionnelle. Le maintien d'un tel dynamisme ne peut fonctionner que si l'on travaille avec d'autres. C'est en ce sens que l'association PIDAPI, au sein de laquelle œuvre Sylvain Connac avec beaucoup d'autres, fonctionne aussi bien[45]. Les enseignants les plus à l'aise dans leur métier sont, en général, ceux qui travaillent avec les autres, qui ne sont pas seuls. Donc *ne pas rester seul*.

9. Au sujet de la recherche en éducation, vous menez une recherche-action auprès d'enseignants et d'équipes d'écoles qui pratiquent des pédagogies coopératives, institutionnelles et alternatives. Que recherchez-vous? Selon vous, où la recherche en éducation devrait-elle concentrer ses efforts et ses ressources? En d'autres termes, quel genre de recherches devraient être faites en éducation?

Ce que j'appelle *recherche-action de pédagogie*, c'est une façon de faire de la recherche qui s'appuie sur la recherche-action des années 1970 de Kurt Lewin aux USA et sur un courant de recherche qui s'est développé en France, à l'Institut national de la recherche pédagogique, dans les années 1970-1980[46]: une façon de faire de la recherche qui, aujourd'hui, revient à la mode.

45 https://pidapi-asso.fr/

46 Bon, A. (2015). *L'Institut pédagogique national: une institution d'État au service du système éducatif* (1950-1973). Dans F. Laot, et R. Rogers, *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (pp. 101-116). Presses universitaires de Rennes.

Una primera idea que, sorprenentment, no resulta evident, afirma que la pedagogia, les pràctiques pedagògiques, són en si mateixes un objecte de recerca per a les ciències de l'educació. Aquesta idea no és evident perquè des de la creació de les ciències de l'educació a França, el camp de les ciències didàctiques ha ocupat molt d'espai en detriment de la pedagogia. La recerca en pedagogia es limita sovint a l'estudi de la història de les idees educatives, a les teories filosòfiques que sostenen les pedagogies o als grans pedagogs, però no es dona prou pes a les pràctiques contemporànies. A més de mi, hi treballen alguns altres investigadors, com Sylvain Connac o Laurent Lescouarch, respectivament catedràtics de ciències de l'educació a la Universitat Paul Valéry de Montpeller i a la Universitat de Caen, o també Marie-Laure Viaud, professora titular de ciències de l'educació a la Universitat de Lille-Nord-de-France. Intentem observar quines són les pràctiques pedagògiques dels docents actuals, sobretot les dels que practiquen pedagogies diferents, cooperatives o no.

Una segona idea rau en la conducció de la recerca. Els investigadors i els practicants es posen d'acord sobre els objectes de recerca i comparteixen les seves inquietuds. En termes de modalitats i de mètodes, els docents poden participar en la recollida de dades o, fins i tot, en l'anàlisi de les dades. Els investigadors, que tenen un millor domini dels mètodes, començaran el treball d'anàlisi i proposaran la seva pròpia anàlisi, però no la consideraran per força justa i indiscutible; al contrari, la sotmeten a discussió en el moment de la presentació «Heus aquí, en una primera anàlisi, el que hem vist en tot allò que hem estat observant. Què en penseu?». Comencen les discussions. Algunes de les nostres hipòtesis són validades pels practicants, d'altres, no. S'argumenta i s'explica cada punt. D'aquesta manera, elaborem conjuntament una sèrie de coneixements més vàlids, perquè estan sotmesos a un doble control. De vegades també treballem en coescriptura. Proposo una primera versió d'un article en el qual presento els resultats de la recerca i després reelaborem el text tots junts; els practicants poden suggerir canvis al text. Durant les sessions de treball conjunt, modifiquem el text per arribar a una redacció conjunta. Aquesta pràctica dona més versemblança als resultats. L'investigador no interpreta sol, com si tingués necessàriament les respostes correctes o fes l'anàlisi adequada. Comparem les nostres anàlisis, les comentem, les modifiquem i crec que els resultats milloren.

Une première idée qui, étonnamment, ne va pas de soi, affirme que la pédagogie, que les pratiques pédagogiques sont en soi un objet de recherche pour les sciences de l'éducation. Cette idée ne va pas de soi parce que depuis la création des sciences de l'éducation en France, le domaine des sciences didactiques a pris beaucoup de place au détriment des pédagogies. Les recherches de pédagogie se limitent souvent à l'étude de l'histoire des idées éducatives, aux théories philosophiques qui sous-tendent les pédagogies, aux grands pédagogues, mais insuffisamment aux pratiques contemporaines. Certains chercheurs autres que moi y travaillent, tel que Sylvain Connac ou Laurent Lescouarch, respectivement professeurs en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier et à l'université de Caen, ou encore Marie-Laure Viaud, maitresse de conférences en sciences de l'éducation à l'université Lille Nord de France. Nous essayons d'observer quelles sont les pratiques pédagogiques des enseignants d'aujourd'hui, en particulier ceux qui pratiquent des pédagogies différentes, coopératives ou autres.

Une seconde idée réside dans la démarche de recherche. Chercheurs et praticiens se mettent d'accord sur les objets de recherche, partagent leurs préoccupations. En termes de modalités et de méthodes, les enseignants peuvent participer à la collecte, voire à l'analyse des données. Les chercheurs, qui maitrisent mieux les méthodes, vont commencer le travail d'analyse et proposer leur propre analyse, mais ils ne la considèrent pas comme nécessairement juste et indiscutable. Au contraire, ils la soumettent à la discussion lors de temps de restitutions: «*Voilà, en première analyse ce que nous avons vu dans ce que l'on a observé. Qu'en pensez-vous?*». Des discussions s'engagent. Certaines de nos hypothèses sont validées par les praticiens, d'autres pas. Chaque point est argumenté, expliqué. Ainsi, nous élaborons ensemble des savoirs plus valides, parce qu'ils font l'objet d'un double contrôle. Parfois aussi, nous travaillons en co-écriture. Je propose une première version d'un article où je présente des résultats de recherche et le texte est ensuite retravaillé en commun. Les praticiens peuvent proposer des transformations du texte. Lors de séances de travail en commun, nous modifions le texte pour aboutir à sa rédaction commune. Cette pratique donne davantage de vraisemblance aux résultats. Le chercheur n'interprète pas seul, comme s'il avait nécessairement les bonnes réponses ou la bonne analyse. Nous confrontons nos analyses, nous les discutons, nous les modifions et je pense que les résultats en sortent améliorés.

Actualment, hi ha tot un corrent de *corecerca*;[53] també es parla de *recerca col·laborativa*, *recerca-acció col·laborativa*, *recerca participativa*. El que varia entre aquests diferents enfocaments és allò que fan els investigadors i els practicants de camp. També aquí sorgeixen qüestions de poder. On és el poder? On són els rols i les funcions dels actors? Com es distribueixen les diferents tasques de la recerca? Quan hi ha treball conjunt? Un dels principis bàsics de la recerca-acció és considerar que la persona que s'ocupa del camp i de la pràctica (el practicant) té coneixements sobre aquesta pràctica. Si l'investigador vol accedir-hi, cal que passi pel practicant. En una primera etapa, el practicant sap més que l'investigador; després correspon a aquest posar en marxa metodologies que li permetin, amb el practicant, treure el màxim profit d'aquest coneixement. Crec que cal desenvolupar aquest tipus de recerca. És una mica el que passa a l'Institut Francès de l'Educació (IFÉ), amb els laboratoris LéA (llocs d'educació associats).

10. A la universitat de vegades hi ha qui explica com aplicar un mètode o una pedagogia sense posar-lo mai en pràctica. S'ha de donar als estudiants l'oportunitat d'experimentar les pedagogies proposades? Segons vostè, en què s'ha de centrar la formació dels futurs docents universitaris?

En pedagogia institucional hi ha una frase clau «No dir res que no hàgim fet». Aquest és l'esperit que ens impulsa en el grau de ciències de l'educació que vam crear a la Universitat de Cergy, per tal de formar futurs mestres d'escola i estudiants de ciències de l'educació en i per mitjà de de la pedagogia institucional. Aquestes pràctiques emanen directament de la tesi de Jacques Pain i del treball del grup de les Marleines, que es basaven en quatre característiques: autoaplicació (o isomorfisme), formació sistèmica i complexa (sistema obert i en xarxa), autointerformació i associació entre pràctiques, recerca i formació.

A Cergy, hem recollit aquests principis al grau, amb un projecte basat en dos eixos: la pedagogia cooperativa i l'avaluació per competències. Quan un formador s'incorpora a l'equip docent del grau, se l'informa del projecte. L'avisem que hi ha consells cooperatius, que comentem els continguts del curs amb els alumnes (els alumnes poden dir si les coses no

53 Vegeu el grup internacional "Recherche avec" creat principalment per Gilles Monceau. <https://rechercheavec.com/>

Il existe actuellement tout un courant de *recherche avec*[47]. On parle aussi de *recherche collaborative*, de *recherche-action collaborative*, de *recherche participative*. Ce qui varie entre ces différentes démarches, c'est ce que font les chercheurs et les praticiens de terrain. Là aussi, des questions de pouvoir se présentent. Où est le pouvoir? Où sont les rôles et les fonctions des acteurs? Comment se répartissent les différentes tâches dans la recherche? Quand y a-t-il travail en commun? L'un des principes de base de la recherche-action est de considérer que celui qui est aux prises avec le terrain et la pratique – le praticien – détient un savoir sur cette pratique. Si le chercheur veut y accéder, il doit nécessairement passer par le praticien. Dans un premier temps, le praticien en sait davantage que le chercheur. Il appartient ensuite au chercheur de mettre en place des méthodologies qui vont lui permettre, avec le praticien, de tirer le meilleur de ce savoir. Je considère que ce type de recherche est à développer. C'est un peu ce qui se passe à l'Institut français de l'éducation (IFÉ), avec les laboratoires LéA (Lieux d'éducation associés).

10. À l'université, parfois, il y a ceux qui expliquent comment appliquer une méthode ou une pédagogie, sans jamais la mettre en pratique. Faut-il donner aux étudiants la possibilité d'expérimenter les pédagogies proposées? Selon vous, sur quoi doit porter la formation des futurs enseignants universitaires?

En pédagogie institutionnelle, il existe un maître-mot: «*Ne rien dire que nous n'ayons fait*». C'est l'état d'esprit qui nous anime dans la licence des Sciences de l'éducation que nous avons créée à l'université de Cergy, en tentant de former des futurs professeurs des écoles et des étudiants en sciences de l'éducation à et par la pédagogie institutionnelle. Ces pratiques émanent directement de la thèse de Jacques Pain et du travail du groupe des Marleines, qui s'appuyaient sur quatre caractéristiques: l'auto-application (ou isomorphisme), une formation systémique et complexe (système ouvert aux réseaux), l'auto-inter-formation, et l'association entre des pratiques, des recherches et la formation.

À Cergy, nous avons repris ces principes dans la licence, avec un projet reposant sur deux axes: la pédagogie coopérative et l'évaluation par compétences. Quand un formateur entre dans l'équipe pédagogique de la licence, il est informé du projet. On le prévient qu'il y a des Conseils, qu'on

47 Voir le groupe international «*Recherche avec*» créé notamment par Gilles Monceau. https://rechercheavec.com/

van del tot bé amb un professor) i que practiquem l'avaluació per competències, sense notes.

El primer principi doncs és que no donem notes, sinó que avaluem per competències. Tot i que al principi no sempre va ser fàcil, els formadors s'hi van implicar, fins i tot els que no coneixien a priori la pedagogia cooperativa. Nosaltres, l'equip de responsables que liderem el projecte pedagògic, els hem donat molt de suport durant els darrers tres anys i avui podem dir que funciona.

El segon principi recull la idea d'una formació sistemàtica i complexa, en xarxa. El grup d'estudiants és el grup bàsic. Tot es discuteix i retorna al grup, però als estudiants no se'ls prohibeix que assisteixin a una conferència, que vegin una pel·lícula o que llegeixin un llibre sobre un tema educatiu i parlar-ne amb el grup. Tot és bo per desenvolupar la curiositat intel·lectual. Anar a formar-se a altres llocs, fins i tot en altres moviments educatius (Montessori, Decroly, etc.), a la universitat, és clar, però també anar a classes d'altres grups, en diferents llocs de pràctiques o de recerca (en associacions col·laboradores de l'escola, per exemple), intercanviar amb altres alumnes que són els nostres corresponsals, també per escrit. Ens formem de diferents maneres.

El tercer principi és l'autointerformació. La formació articula temps individuals amb temps col·lectius. Els estudiants es formen entre ells, treballen sols, per parelles o en grup, especialment en l'*UE Tutorat, aide, entraide, projet*. Tenim en compte els desitjos i les diferents implicacions de cada participant. A mesura que els estudiants van assumint poder i responsabilitats, el formador ocupa menys espai, malgrat que conserva el dret de veto sobre el projecte pedagògic, el projecte de formació i la seguretat de les persones. La paraula té un paper essencial en tots aquests intercanvis.

L'últim punt consisteix a combinar pràctiques, recerca i formació. Es tracta d'analitzar aquestes pràctiques i relacionar-les amb altres pràctiques i amb treballs de recerca i reflexions d'investigadors que *conviden a pensar*. També es repassen moments clau de la formació per entendre millor què és el que cadascun considerava que estava en joc, moments metacognitius on posem una certa distància amb les situacions en què estàvem implicats. Són instants en què es pren consciència i, en el millor dels casos, produeixen un efecte formatiu.

discute avec les étudiants des contenus des cours (les étudiants peuvent dire si cela se passe moins bien avec un professeur), et que l'on pratique l'évaluation par compétences, sans notes.

Premier principe donc: nous ne mettons pas de notes, mais nous évaluons par compétences. Si cela n'a pas toujours été simple au début, les formateurs s'y sont mis, même ceux qui ne connaissaient pas la pédagogie coopérative *a priori*. Nous, l'équipe des responsables qui mènent le projet pédagogique, nous les avons beaucoup accompagnés depuis trois ans et nous pouvons dire aujourd'hui que cela fonctionne.

Le deuxième principe reprend l'idée d'une formation systématique et complexe, en réseau. Le groupe d'étudiants, c'est le groupe de base. Tout y est discuté et ramené au groupe, mais l'on n'interdit pas aux étudiants d'aller écouter une conférence, de regarder un film ou de lire un livre à propos d'une question d'éducation et d'en parler au groupe. Tout est bon à prendre pour développer la curiosité intellectuelle. Aller se former ailleurs, y compris dans d'autres mouvements pédagogiques (Montessori, Decroly…), à l'université évidemment, mais aussi aller dans des classes, dans d'autres groupes, sur différents terrains de stage ou d'enquête (dans des associations partenaires de l'école par exemple), échanger avec d'autres étudiants qui sont nos correspondants, par l'écriture aussi. On se forme de différentes manières.

Le troisième principe, c'est l'auto-inter-formation. La formation articule des temps individuels avec des temps collectifs. Les étudiants se forment entre eux, travaillent seuls, à deux ou en groupe, notamment dans l'*UE Tutorat, aide, entraide, projet*. On tient compte des désirs et des différentes implications de chacun des participants. Au fur et à mesure que les étudiants prennent du pouvoir et des responsabilités, le formateur prend moins de place, même s'il garde un droit de veto sur le projet pédagogique, le projet de formation et la sécurité des personnes. La parole va jouer un rôle essentiel dans tous ces échanges.

Le dernier point consiste à associer des pratiques, des recherches et de la formation. Il s'agit d'analyser ces pratiques en les mettant en rapport avec d'autres pratiques et avec des travaux de recherche, des réflexions de chercheurs qui *donnent à penser*. En revenant aussi sur des moments forts de la formation pour mieux comprendre ce qui s'y est joué pour chacun, des moments métacognitifs où l'on prend ses distances avec des situations dans lesquelles on a été impliqué. Ce sont des moments de prise de conscience qui, dans le meilleur des cas, produisent des effets de formation.

Pel que fa a la formació dels futurs docents universitaris, em sembla que el fet d'haver estat docent abans d'entrar a la universitat és un avantatge. En les formacions que oferim als nous professors-investigadors de la meva universitat abordem diferents aspectes de la professió docent: coneixement del públic estudiantil, gestió de grups i autoritat, pedagogia i didàctica i trajectòria professional del professor universitari. Així i tot, el nombre d'hores dedicades a aquesta formació és massa baix.

En l'entrevista que es va fer per a aquesta mateixa revista, Connac també va parlar de la necessitat d'aquest isomorfisme en la formació dels docents.[54]

En els seus cursos, a Sylvain Connac li agrada posar els estudiants en situacions-problema, en situacions de recerca per obligar-los a estudiar conceptes. És molt competent en això i és molt interessant veure com ho fa.

A la universitat, viure aquesta mena d'experiències formatives i després fer-les viure als teus alumnes em sembla realment fonamental. Tanmateix, no ens hem de deixar enganyar pel principi d'isomorfisme. Les situacions viscudes entre adults no són del tot les mateixes que les que es viuen amb els alumnes. El que em sembla interessant, per a les quatre característiques del model de formació elaborat per Jacques Pain, de les quals he parlat abans, és l'aplicació conjunta d'aquestes quatre dimensions. Per descomptat, l'isomorfisme, però també anar a formar-se a un altre lloc, autoformar-se, combinar pràctiques, recerca i formació; vaja, augmentar el mecanisme de formació, encara que això escapi als formadors. L'objectiu és que els estudiants es beneficiïn de totes aquestes influències. És qualsevol cosa menys una formació que es pugui assemblar a una formatació: és una pedagogia institucional, pedagogies cooperatives obertes a les ciències de l'educació. De moment, aquestes pedagogies cooperatives comencen a entrar a la universitat, comencen a interessar, gràcies a uns quants, tot i que està clar que no en som gaires.

L'any passat, amb Sylvain Connac, Sébastien Pesce i el nostre col·lega canadenc Philippe Chaubet, vam organitzar un simposi a la Universitat del Quebec a Mont-real sobre la formació en ensenyament superior per mitjà de pedagogies cooperatives. Estem preparant un treball col·lectiu

54 Irigoyen, A. (2021). "Entrevista a Sylvain Connac". *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51

Quant à la formation des futurs enseignants universitaires, il me semble qu'avoir été soi-même enseignant avant d'accéder à l'université est un avantage. Dans les formations que nous proposons aux nouveaux enseignants-chercheurs de mon université, nous abordons différents aspects du métier d'enseignant: la connaissance des publics étudiants, la conduite d'un groupe et l'autorité, la pédagogie et la didactique, et la carrière de l'enseignant-chercheur. Mais le nombre d'heures consacrées à cette formation est trop faible.

Dans l'interview réalisée dans cette revue, Connac a également parlé du besoin de cet isomorphisme dans la formation des enseignants.[48]

Dans ses cours, Sylvain Connac aime mettre les étudiants en situation-problème, en situation de recherche pour les amener à étudier des notions. Il est très compétent pour cela et c'est très intéressant d'observer comment il s'y prend.

À l'université, vivre de telles expériences de formation pour les faire vivre ensuite à ses élèves me semble vraiment essentiel. Cependant, il ne faut pas être dupe du principe d'isomorphisme. Les situations vécues entre adultes ne sont pas tout à fait les mêmes que celles vécues avec des élèves. Ce qui me semble intéressant, pour les quatre caractéristiques du modèle de formation développé par Jacques Pain dont j'ai parlé plus haut, c'est la mise en œuvre conjointe de ces quatre dimensions. Bien sûr l'isomorphisme, mais aller se former ailleurs, s'autoformer, articuler pratiques-recherches-formation. Démultiplier le dispositif de formation, même si cela échappe aux formateurs. Le but, c'est que les étudiants se nourrissent de toutes ces influences. C'est tout sauf une formation qui s'apparenterait à un formatage: une pédagogie institutionnelle, des pédagogies coopératives ouvertes sur les sciences de l'éducation. Et en ce moment, ces pédagogies coopératives, même si nous ne sommes pas très nombreux bien sûr, grâce à quelques-uns d'entre nous, commencent à entrer à l'université, à intéresser.

L'année dernière avec Sylvain Connac, Sébastien Pesce et notre collègue canadien Philippe Chaubet, nous avons tenu un symposium à l'université du Québec à Montréal sur les formations dans l'enseignement supérieur par les pédagogies coopératives. Un ouvrage collectif est en préparation.

48 Irigoyen, A. (2021). *Entretien avec Sylvain Connac*. Comunicació Educativa, 34, 7-51. https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51

sobre això. Actualment, es parla molt de pedagogia universitària i crec que les pedagogies cooperatives tenen alguna cosa a aportar en aquest sentit, explicant com formen els estudiants, no només els alumnes a les classes.

Acabarem aquí l'entrevista. Moltes gràcies per acceptar que li fem, pel temps que ens ha concedit i per tot el que ens ha aportat amb les seves respostes. Vol afegir-hi alguna cosa?

Ja he dit un bon munt de coses! Gràcies per dedicar-me tant de temps. Quan som professors-investigadors universitaris sovint no tenim l'oportunitat de poder repassar d'aquesta manera la nostra trajectòria professional. Així que gràcies, soc jo qui té l'honor de ser el successor de companys als quals aprecio i estimo molt. Soc jo qui us ho agraeix.

Bibliografia

Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthier-Villars.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. PUF.

Ardoino, J. (2013). *Autorité* (p. 63-66). Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Érès.

Berger, G., Courtois, M., i Perrigault, C. (2015). *Folies et raisons d'une université Paris 8. De Vincennes à Saint-Denis*. Pétra.

Bon, A. (2015). *L'Institut pédagogique national une institution d'État au service du système éducatif* (1950-1973). Dans F. Laot, et R. Rogers, *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (p. 101-116). Presses universitaires de Rennes.

Bourbao, M., i Ramon, F. (2020). *Premières années d'enseignement. Fondamentaux, conduite de classe et gestes professionnels*. Retz.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. PUF.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Réseau Canopé.

Connac, S., i Robbes, B. (2022). *Est-il nécessaire de douter pour apprendre?* Revue Suisse des sciences de l'éducation, 44(3), 338-350. https//doi.org/10.24452/sjer.44.3.4

Darwin, C. (2013). *L'origine des espèces*. Seuil.

Actuellement, il est beaucoup question de pédagogie universitaire et je pense que les pédagogies coopératives ont quelque chose à apporter en expliquant comment elles forment les étudiants, pas seulement les élèves dans les classes.

Voilà! Nous clôturons ici l'interview. Merci d'avoir accepté l'entretien, pour le temps que vous nous avez consacré, et pour tout ce que vous nous avez apporté à travers vos réponses. Voulez-vous ajouter quelque chose?

J'ai déjà dit beaucoup de choses ! Merci de m'avoir accordé autant de temps. On n'a pas souvent l'occasion, lorsqu'on est enseignant-chercheur, de pouvoir passer ainsi en revue son histoire professionnelle. Donc merci, c'est moi qui suis honoré de succéder à des collègues que j'apprécie et que j'estime beaucoup. C'est moi qui vous remercie.

Bibliographie

Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthier-Villars.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. PUF.

Ardoino, J. (2013). *Autorité* (p. 63-66). Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Érès.

Berger, G., Courtois, M., et Perrigault, C. (2015). *Folies et raisons d'une université: Paris 8. De Vincennes à Saint-Denis*. Pétra.

Bon, A. (2015). *L'Institut pédagogique national: une institution d'État au service du système éducatif* (1950-1973). Dans F. Laot, et R. Rogers, *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (p. 101-116). Presses universitaires de Rennes.

Bourbao, M., et Ramon, F. (2020). *Premières années d'enseignement. Fondamentaux, conduite de classe et gestes professionnels*. Retz.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. PUF.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Réseau Canopé.

Connac, S., et Robbes, B. (2022). *Est-il nécessaire de douter pour apprendre?* Revue Suisse des sciences de l'éducation, 44(3), 338-350. https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4

Darwin, C. (2013). *L'origine des espèces*. Seuil.

De Lumley, H. (1998). *L'Homme premier. Préhistoire, évolution, culture.* Odile Jacob.

Dumouchel, M., i Lanaris, C. (2019). *Responsabilisation et dévolution même combat*. Éducation & Formation, (e-312), 81-91. [En ligne]. http//revue-educationformation.be/

Fraisse, G. (2017). *Du consentement*. Seuil.

Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.

Hameline, D. (1972). Comptes-rendus d'A. Vasquez et F. Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (1971). Orientations, 42, 111-113.

Huette, A. (2004). *La jeune fille, le pédagogue et les autres*. Dans F. Imbert, *Enfants en souffrance, élèves en échec* (p. 229-235). ESF.

Irigoyen, A. (2021). *Entrevista a Sylvain Connac*. Comunicació Educativa, 34, 7-51. https//doi.org/10.17345/comeduc20217-51

Irigoyen, A. (2022). *Entrevista a Philippe Meirieu*. Comunicació Educativa, 35, 9-57. https//doi.org/10.17345/comeduc20229-57

Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage quelle prise en compte du groupe?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, CY Cergy Paris Université. https//doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige158105

Jubin, P. (2019, décembre). «*La bibliothèque est fermée* ». Cahiers pédagogiques, 557, 22-23.

Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESF.

Le Gal, J. (2007). *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion.* Éditions libertaires/Éditions ICEM.

Leguil, C. (2021). *Céder n'est pas consentir*. PUF.

Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle*. Gauthiers-Villars.

Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Albin Michel.

Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*. Albin Michel.

Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Presses universitaires de Rennes.

De Lumley, H. (1998). *L'Homme premier. Préhistoire, évolution, culture.* Odile Jacob.

Dumouchel, M., et Lanaris, C. (2019). *Responsabilisation et dévolution: même combat*. Éducation & Formation, (e-312), 81-91. [En ligne]. http://revueeducationformation.be/

Fraisse, G. (2017). *Du consentement*. Seuil.

Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.

Hameline, D. (1972). Comptes-rendus d'A. Vasquez et F. Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (1971). Orientations, 42, 111-113.

Huette, A. (2004). *La jeune fille, le pédagogue et les autres*. Dans F. Imbert, *Enfants en souffrance, élèves en échec* (p. 229-235). ESF.

Irigoyen, A. (2021). *Entrevista a Sylvain Connac*. Comunicació Educativa, 34, 7-51. https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51

Irigoyen, A. (2022). *Entrevista a Philippe Meirieu*. Comunicació Educativa, 35, 9-57. https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57

Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage: quelle prise en compte du groupe?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, CY Cergy Paris Université. https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:158105

Jubin, P. (2019, décembre). «*La bibliothèque est fermée*». Cahiers pédagogiques, 557, 22-23.

Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESF.

Le Gal, J. (2007). *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion.* Éditions libertaires/Éditions ICEM.

Leguil, C. (2021). *Céder n'est pas consentir*. PUF.

Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle*. Gauthiers-Villars.

Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Albin Michel.

Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*. Albin Michel.

Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Presses universitaires de Rennes.

Meirieu, P. (non daté). *Penser l'éducation et la formation* (p. 1-7). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http//www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf

Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Payot.

Pain, J. (1979). *Une formation à la pratique de l'institutionnel. Pédagogie institutionnelle et formation*. Thèse de troisième cycle en Sciences de l'éducation. Université Paris X-Nanterre.

Pain, J. (1982). *Pédagogie institutionnelle et formation*. Micropolis.

Pain, J. (1998). *La formation par la pratique. La pédagogie institutionnelle des Groupes d'éducation thérapeutique de Fernand Oury et Aïda Vasquez*. Matrice.

Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Matrice.

Pain, J. (2004). *Les invariants. Vers une pratique de l'institutionnel*. Institutions. Revue de psychothérapie institutionnelle, 34, 41-52.

Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact.* ESF.

Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Champ social Éditions.

Robbes, B., i Dufournet Coestier, V. (2022, novembre). *Pédagogie institutionnelle, formation et intervention les deux thèses de Jacques Pain*. Dans Spécificités, Hors-Série, p 205-227. [En ligne]. https//www.cairn.info/revue-specificites-2022-HS1-page-205.htm

Robbes, B. (dir.), Connac, S., Denizot, N., et Pesce, S. (2023). *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire*. Presses universitaires de la Méditerranée.

Sensevy, G. (2007). *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique*. Dans G. Sensevy, et A. Mercier (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses universitaires de Rennes.

Vásquez, A., i Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro.

Vásquez, A., i Oury, F. (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. Editorial Popular.

Meirieu, P. (non daté). *Penser l'éducation et la formation* (p. 1-7). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf

Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Payot.

Pain, J. (1979). *Une formation à la pratique de l'institutionnel. Pédagogie institutionnelle et formation*. Thèse de troisième cycle en Sciences de l'éducation. Université Paris X-Nanterre.

Pain, J. (1982). *Pédagogie institutionnelle et formation*. Micropolis.

Pain, J. (1998). *La formation par la pratique. La pédagogie institutionnelle des Groupes d'éducation thérapeutique de Fernand Oury et Aïda Vasquez*. Matrice.

Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Matrice.

Pain, J. (2004). *Les invariants. Vers une pratique de l'institutionnel*. Institutions. Revue de psychothérapie institutionnelle, 34, 41-52.

Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact.* ESF.

Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Champ social Éditions.

Robbes, B., et Dufournet Coestier, V. (2022, novembre). *Pédagogie institutionnelle, formation et intervention: les deux thèses de Jacques Pain*. Dans Spécificités, Hors-Série, p 205-227. [En ligne]. https://www.cairn.info/revue-specificites-2022-HS1-page-205.htm

Robbes, B. (dir.), Connac, S., Denizot, N., et Pesce, S. (2023). *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire*. Presses universitaires de la Méditerranée.

Sensevy, G. (2007). *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique*. Dans G. Sensevy, et A. Mercier (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses universitaires de Rennes.

Vásquez, A., et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro.

Vásquez, A., i Oury, F. (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. Editorial Popular.

ARTICLES

COM VIUEN ELS INFANTS L'ACOMPANYAMENT DEL PSICOMOTRICISTA?

Núria Franch Batlle
Universitat Autònoma de Barcelona
nuria.franc@gmail.com

Estrella Masabeu Tierno
Universitat Autònoma de Barcelona
estrella.masabeu@gmail.com

Josep Rota Iglesias
Universitat Autònoma de Barcelona
joseprota@telefonica.net

Resum
Els infants són els principals protagonistes de les sessions de psicomotricitat, però no s'han trobat gaires recerques sobre aquest tema. L'objectiu d'aquest estudi és explorar com aquests infants viuen l'acompanyament del psicomotricista i fins a quin punt la implicació d'aquest té un impacte positiu en el seu joc. S'utilitza una metodologia qualitativa a través de l'observació participant dels investigadors en sessions de psicomotricitat en grups d'infants de EI4 i EI5 de tres escoles diferents durant tres setmanes. Les sessions eren conduïdes per psicomotricistes de l'escola formats en una línia de psicomotricitat vivencial creada per Aucouturier i Lapierre. Les dades de l'observació s'han recollit en un registre narratiu i els comentaris dels infants s'han enregistrat en àudio. Posteriorment, s'ha fet una triangulació entre els comentaris verbals dels infants, les observacions de les actuacions dels infants i les dels psicomotricistes. Els resultats mostren que els infants són conscients de les oportunitats que els ofereixen les sessions de psicomotricitat, i destaquen la importància

Comunicació Educativa, núm. 36, 2023, pàg. 77-97 | DOI: 10.17345/comeduc36.3287
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

de la mirada de l'adult que els acompanya. Es conclou que l'acompanyament i la participació del psicomotricista en el joc dels infants es revela com un factor important per al bon funcionament de les sessions de psicomotricitat, per a l'enriquiment del joc i, sobretot, per al plaer del joc.

Paraules clau: Infant; psicomotricista; joc; acompanyament.

How do children experience the accompaniment of the psychomotrician?

Abstract
Children are the main protagonists of psychomotricity sessions, but little research has been done on this topic. The aim of this study is to explore how these children experience being accompanied by psychomotricians and to what extent their involvement has a positive impact on their playing. The qualitative methodology involves observing researchers participating in psychomotricity sessions in groups of EI4 and EI5 children in three different schools for three weeks. The sessions were led by the schools' psychomotricians trained in a line of experiential psychomotricity created by Aucouturier and Lapierre. The observation data was collected in a narrative log and the children's comments were audio recorded. Subsequently, a triangulation was made between the children's verbal comments, the observations of their actions, and the observations of the psychomotrician. The results show that the children are aware of the opportunities that the psychomotor sessions offer them and highlight the importance of the gaze of the accompanying adult. It is concluded that the participation of the psychomotrician in the children's playing is important for the good functioning of the psychomotor sessions, for the enrichment of the game, and above all for the pleasure of playing.

Keywords: Child; psychomotrician; playing; accompaniment.

Rebut: 14/04/2023 | Acceptat: 15/06/2023

1. Introducció

El paper del psicomotricista és un dels pilars en el qual es fonamenta la intervenció psicomotriu (Lapierre i Aucouturier, 1974a i 1977) i es tracta d'un rol diferent del que pot adoptar l'educador en el marc d'altres disciplines. Com diuen Llorca i Sánchez (2001), l'adult perd el poder d'ensenyar i dona prioritat a comunicar, respondre, entrar i sortir quan ja no es necessita la seva presència. Posa en joc la seva competència per ajustar la comunicació verbal i no verbal d'acord amb les actuacions dels infants, tot modulant els diferents mediadors de la comunicació: el gest, la mímica, la mirada, la veu i l'empatia tònica.

Durant les sessions, el psicomotricista esdevé un company simbòlic de joc en una relació menys desigual de la que habitualment es dona a l'aula entre adult i infant (Martínez-Mínguez, 2023).

Aquest adult que juga amb ells i elles és veritablement un company? És un intrús? La seva participació té sentit per a la mainada? Què pensen els infants de les sessions de psicomotricitat? Com les viuen?

Limitar-se als registres de les converses seria del tot insuficient si es té en compte que el desenvolupament del llenguatge és relativament senzill, sobretot en els infants de quatre anys, mentre que les actuacions formen part de la comunicació no verbal, tan significativa o més que la verbal, i que cal considerar un indicador important.

Seria interessant investigar què passa durant les sessions: les actuacions i les propostes del psicomotricista, les respostes i les reaccions dels infants i l'anàlisi de la conversa final, i contrastar després els comentaris, les respostes i les accions dels infants i les actuacions dels psicomotricistes.

L'objectiu d'aquest estudi és identificar com viuen els infants l'acompanyament de l'adult durant el joc en les sessions de psicomotricitat.

2. Marc teòric

L'experiència psicomotriu dels infants en la qual es basa aquesta recerca està determinada pel tipus de sessions en què participen: una psicomotricitat vivencial, creada per Lapierre i Aucouturier (1974b i 1977). Es revisen els conceptes fonamentals que la sostenen.

2.1. Acompanyament

L'acompanyament es fonamenta en un sistema d'actituds (l'escolta, el reconeixement, la llei, la contenció) i està basat en el principi filosòfic i humanista de creure en la persona i en les seves possibilitats d'autorealització. Es tracta d'acompanyar l'infant en el desenvolupament de la capacitat d'establir intercanvis intersubjectius de respecte mutu i de reconeixement (Franch, 2018).

La intervenció de l'adult psicomotricista, a la sessió, és un reflex de l'acompanyament que els adults referents fan als infants en el seu procés de creixement. Destaquen tres moments importants en aquest procés de maduració: l'establiment del vincle, les relacions intersubjectives primàries i secundàries i la incorporació i integració de la llei (Rota, 2019).

2.1.1. *L'establiment del vincle*

Per Chokler (2005), el vincle és el primer organitzador de l'estructura psíquica. Un vincle és segur quan protegeix, conté, sosté i tranquil·litza l'infant en la seva relació amb el món.

En el terreny de la clínica, l'observació de les alteracions del vincle permet la definició de tipologies de trastorns. Barudy i Dantagnan (2005) en proposen tres: trastorn del vincle insegur evitatiu, trastorn del vincle insegur ansiós-ambivalent i trastorn del vincle insegur desorganitzat.

2.1.2. *Les relacions intersubjectives*

Per Trevarthen (2011) i Stern (2005) la intersubjectivitat primària és la primera relació que es produeix dins uns patrons de relació no verbal. Riviere (1996) parla d'una intersubjectivitat corporeïtzada sense distinció entre el que és mental i el que és corporal, i Ajuriaguerra (1983) del *diàleg tonicoemocional*.

La intersubjectivitat secundària sorgeix en el segon any de vida. L'infant explora el seu entorn, apareixen pautes de comunicació intencionada i s'estableix una dinàmica de relació triangulada: adult-infant-objecte.

2.1.3. *La incorporació de la integració de la llei*

Una llei que no és repressora dona seguretat i significa límits i contenció. Wild (2012) considera que els adults que han respectat l'ajust entre autonomia i dependència en els infants descobreixen les relacions sorprenents que existeixen entre llibertat i límits.

Si la finalitat de la intervenció psicomotriu és la d'acompanyar, sostenir i afavorir la maduració psicològica de l'infant, la reflexió sobre aquests moments de maduració ha de ser important per al psicomotricista.

2.2. Joc

Per Piaget (1975), el joc és un component bàsic en el desenvolupament i permet la manipulació d'objectes que possibilita el desenvolupament de la intel·ligència.

Considera que el joc condiciona el desenvolupament, i evoluciona a mesura que l'infant creix i que l'espontaneïtat infantil està fortament mediatitzada pels factors socials.

Huizinga (1972) parla del joc i de la seva relació amb la cultura i proposa considerar-lo una estructura social. Distingeix entre el joc primari, que és l'activitat lúdica pròpia dels infants petits i dels animals joves —on identifica, entre altres aspectes, tensió, canvi, emoció, solemnitat, ritme i entusiasme—, i els jocs socials, que són formes de joc més desenvolupades. Per aquest autor, el joc és un activitat lliure i els infants juguen perquè hi troben plaer; l'infant sap que està fent *com si*... Es juga en uns determinats límits d'espai i de temps i, un cop acabat, queda en el record, de manera que "cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural" (Huizinga, 1972, p. 23). Té un ordre propi i absolut, el joc crea ordre i és ordre.

Vigotski (1988) reflexiona sobre l'origen sociocultural del joc i les seves conseqüències en el desenvolupament psicosocial de l'infant. El considera una forma espontània d'expressió orientada des de l'exterior a través de la qual l'infant mostra els seus coneixements i, al mateix temps, és el motor del desenvolupament, ja que crea contínuament zones de desenvolupament proper.

Wallon (1984), per a qui el to muscular és contenidor d'emocions, considera que, fins que apareix el llenguatge en l'infant, el moviment és l'expressió de la vida psíquica. En l'infant, el joc es confon amb la seva activitat total, que és espontània. Aquesta activitat afavoreix tant el desenvolupament motor com l'afectiu i l'intel·lectual. Classifica els jocs en funcionals, de ficció, d'adquisició i de fabricació, que es manifesten segons l'etapa evolutiva en què es troba l'infant.

Segons Winnicott (1971), "el juego es una experiencia siempre creadora y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida" (Winnicott, 1971, p. 75). Afirma que, quan l'infant juga, està en un estat de concentració difícil d'abandonar i que no admet intrusions.

Quan els nens juguen, hi ha d'haver persones responsables a prop, però això no significa que hagin d'intervenir en el joc. Es desenvolupa en una zona que no és només una realitat psíquica interna, ni només el món exterior. És un fenomen transicional: quan l'infant juga, reuneix objectes o fenòmens de la realitat externa i els manipula per poder investir-los d'una significació interna i personal.

2.3. Compartir

Etimològicament, explica Martínez (2022), *compartir* prové del llatí *compartīri*, de *partīri* més el prefix *cum*, i significa, entre altres, posseir o utilitzar alguna cosa entre diverses persones i participar en els sentiments i els estats d'ànim d'altres.

El psicomotricista comparteix una activitat amb els infants i en aquest fet de compartir participa del joc del grup intervenint i implicant-s'hi per afavorir la maduració, el desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant. Sense ser ben bé sinònims, *compartir* condueix a *participar*. I continua: *participar* ve del llatí *participāre*, de *pars, partis*, que vol dir *part*, i *capĕre, prendre*, *agafar*. Es refereix al fet de prendre part en alguna cosa i de tenir alguna cosa en comú amb una altra. Aplicat a l'àmbit de la intervenció psicomotriu, es refereix al fet de prendre part en el joc dels infants amb una finalitat educativa per enriquir-lo, i fer-ho tenint en compte les seves actuacions, respectant i fent respectar les normes establertes i compartint amb ells emocions i sentiments.

Llorca i Sánchez (2001) consideren el rol del psicomotricista com un dels pilars en què es fonamenta la intervenció psicomotriu, i parlen de les dimensions del perfil professional del psicomotricista. En destaquem les capacitats d'ajustar la comunicació verbal i no verbal, d'utilitzar diferents estratègies d'implicació, d'organitzar diferents "escenaris" de joc i de situar-se com a company de joc.

Qualsevol tipus de participació no és vàlida, diu Brunner (1984), i assenyala el valor de la presència d'un adult proper que doni seguretat quan l'infant la necessita, però sense organitzar-lo excessivament per respectar la seva iniciativa, remarca que l'adult ha de vetllar per no utilitzar el joc amb finalitats alienes i prioritzar-ne sempre la funció de mitjà d'exploració i descoberta.

La participació ha de partir de la comprensió d'allò que l'infant expressa a través del seu joc i demana una observació i una escolta inicial, no ens parla d'una participació perquè sí, com una cosa vàlida per ella mateixa, sinó d'una participació que té un sentit i que ha d'encaminar-se a respondre i donar sentit a les produccions de l'infant. Compartir i participar en el joc infantil, com comenten Llorca i Sánchez (2001), comporta perdre el poder d'ensenyar per entrar en el poder de comunicar, compartir, respondre.

Per Bettini (2017), el psicomotricista no és algú que fa jugar els nens, ni tampoc un adult extern al joc que dona instruccions, és algú que juga amb ells a partir d'una actitud participativa i disponible, no directiva.

Per Franch (2002, 2018), el psicomotricista deixa jugar i juga; s'implica en el joc del nen, no es limita a fer de guia o observador, sinó que es compromet com a persona (adult) amb altres persones (infants) en la construcció d'una relació humana i humanitzant.

2.4. El psicomotricista

El psicomotricista juga un paper fonamental amb la seva participació i condiciona les opinions dels infants. L'estudi parteix d'unes premisses validades (Franch, 2003) que valoren les seves intervencions i tenen en compte un conjunt d'ítems que recullen el que es consideren funcions del psicomotricista, les finalitats i els fonaments de la seva participació en el joc.

Taula 1. Actuacions del psicomotricista

Funcions del psicomotricista	• Ser un referent per a l'infant. • Marcar les normes generals. • Dialogar i acordar amb els infants les normes. • Emmarcar i preparar les activitats. • Regular el desenvolupament de l'activitat. • Posar límits quan convé. • Donar seguretat. • Observar, "escoltar" i respondre • Fer evolucionar el joc. • Fer d'interlocutor i antagonista.
Finalitats de la participació	• Oferir un interlocutor a l'infant. • Oferir-li reconeixement afectiu i respecte. • Recollir les seves produccions i fer evolucionar el joc. • Donar-li sentit i significat, dotant-lo de contingut. • Promoure les manifestacions de la realitat intrapsíquica dels infants. • Afavorir la maduració psicològica de l'infant. • Promoure el passatge "de l'acte al pensament".
Fonaments de participació	• Participar per fer evolucionar el joc. • Proposar, no imposar. • Donar iniciativa als infants i respectar-la. • Observar i "escoltar" abans de participar. • Ser sensible al joc dels infants i a la dinàmica del grup. • Modular les intervencions i ajustar-les temporalment. • Ajustar el contingut de les intervencions a les necessitats dels infants. • Intervenir amb intencionalitat i amb una actitud reflexiva. • Assenyalar l'inici i el final de la intervenció.

Font: pròpia a partir de les premisses de Franch (2003).

2.5. Actuacions dels infants

Per valorar les actuacions dels infants es tenen en compte els diferents tipus de joc (Rota, 2015) i la relació amb el psicomotricista.

- Diferents tipus de joc:
  - Jocs d'assegurament: es refereixen a totes les activitats motrius que es poden dur a terme en un espai organitzat en les tres dimensions (verticalitat, horitzontalitat i pla inclinat). En aquests jocs apareix l'emoció a partir de la presència i del reconeixement de l'adult.

  - Jocs presimbòlics: són jocs on l'infant juga a separar-se i a diferenciar-se de l'adult, quan encara no pot prescindir-ne del tot. Quan se sent segur de si mateix apareixen els jocs d'oposició i de destrucció.
  - Jocs simbòlics: són els jocs on l'infant s'identifica amb personatges o animals reals o ficticis. Només hi podrà jugar si té una consciència mínimament organitzada de si mateix.
- Relació amb el psicomotricista: remet a les característiques del vincle que estableixen els infants amb el psicomotricista i és l'embolcall qualitatiu de la comunicació i els intercanvis de les persones entre elles. Wallon (1984) destaca la relació de dependència que per a

Taula 2. Actuacions dels infants

Diferents tipus de jocs	• **D'assegurament**	Córrer Lliscar Saltar Equilibri i desequilibri Gronxar-se
	• **Presimbòlics**	Escapar-se Empaitar Amagar-se Jocs d'oposició Jocs de destrucció
	• **Simbòlics**	Jocs de fer *com si...* Identificació amb persones o animals reals o ficticis
Relació amb el psicomotricista	• **Formes d'aproximació**	Ignora Prescindeix Evita Accepta Demana Provoca
	• **Modalitats de relació**	Afectuosa Possessiva Agressiva Seductora Còmplice D'oposició Competitiva

Font: pròpia.

l'infant és una qüestió de ser o no ser, que dona pas a la necessitat d'afirmar la seva autonomia.

- Les formes d'aproximació tenen en compte la manera com l'infant accedeix i s'incorpora o no a la relació amb el psicomotricista, si ho fa adoptant actituds actives o passives i més o menys clares o ambivalents.
- Les modalitats de relació consideren els aspectes qualitatius del vincle que estableixen els infants en la seva relació amb l'adult.

3. Marc metodològic

Aquesta és una recerca basada en un enfocament qualitatiu. S'emmarca en una perspectiva interpretativa, i ho fa considerant el caràcter fonamentalment inacabat dels fenòmens socials i tenint en compte que es tracta d'una realitat social de naturalesa dinàmica, canviant i subjectiva, on tan importants són els fets que es poden observar com la interpretació subjectiva dels participants. (Hernández *et al.*, 2014).

S'ha utilitzat una metodologia observacional participant, en què els investigadors han estat presents en sessions de psicomotricitat de diferents escoles en l'etapa d'Educació Infantil, i només van intervenir en el moment final per adreçar als infants unes quantes preguntes quan el psicomotricista proposava la verbalització.

L'objectiu principal d'aquesta metodologia és la descripció de situacions des del punt de vista dels participants per esbrinar com viuen i senten la seva realitat (Mendoza *et al.*, 1999).

Aquesta metodologia permet:

> Describir lo que sucede, qué y quienes están involucrados, cuándo y dónde ocurren los sucesos, por qué suceden, y el punto de vista de los participantes en situaciones particulares. [...] Es apropiada para estudios exploratorios, descriptivos y trabajos encaminados a generar interpretaciones teóricas (Mendoza *et al.*, 1999, p. 103).

Segons Jorgensen (1989, citat a Mendoza *et al.*, 1999, p. 108), aquesta metodologia es caracteritza, entre d'altres, perquè "requiere del investigador(a) un rol participante capaz de establecer y mantener relaciones

con los miembros del campo que va a investigar" i "supone el uso de la observación directa acompañada de otros métodos, con el propósito de recopilar más información".

Per Del Rincón (1995), l'observació participant es tracta d'un procés flexible obert a redefinicions del problema, en què la informació es recull en un marc natural espontani. Té principalment en compte la perspectiva de les persones participants implicades. Pretén també obtenir la informació *des de dins* per poder veure i sentir el que passa, com un més del grup, i poder elaborar conceptes i teories a partir de la realitat més que no pas contrastar la informació amb models teòrics. D'aquesta manera es pot generar coneixement teòric i pràctic a partir de la interpretació dels fets, per tal de comprendre fenòmens socials.

La recerca es va realitzar partint de l'observació de sessions conduïdes per psicomotricistes formats en una línia de psicomotricitat vivencial en tres escoles diferents: escola Agustí Bartra de Terrassa, escola Ítaca de Manresa i escola Pau Casals de Vacarisses. En cadascun dels grups es va assistir a tres sessions. Es va explicar als participants el perquè de la presència dels investigadors.

La recollida d'informació va ser sistemàtica i descriptiva.

Es va registrar per escrit el desenvolupament de la sessió i mitjançant la gravació de la veu les converses amb els infants. Posteriorment, se'n van fer les transcripcions i es van analitzar per interpretar-les i treure'n conclusions.

Es van triangular les verbalitzacions dels infants, les seves actuacions i les actuacions del psicomotricista.

En la fase prèvia a les observacions, es van formular els indicadors necessaris que ajudarien a trobar respostes a la investigació, es va planificar l'observació definint el problema i les preguntes guia per formular als infants en el moment final de les converses:

- Us agrada venir a psico? Per què?
- La mestra juga amb vosaltres? Què fa? A què juga?
- Us agrada que la mestra jugui amb vosaltres? Per què?
- Què és el que més us agrada de la psicomotricitat?

- T'ajuda que la mestra també jugui?
- Quan no juga, què fa la mestra?
- Què es pot fer a psico? Què no es pot fer?

Es van dur a terme les fases que demana una metodologia observacional: l'entrada al camp d'observació, l'estada i la retirada (Hernández *et al.*, 2014).

Els tres investigadors compten amb una llarga experiència en el camp de la intervenció psicomotriu i, per accedir a les observacions, es va negociar amb els psicomotricistes implicats i les direccions dels centres.

Es va informar els diferents grups d'infants des del primer moment del perquè de la presència dels investigadors. L'estada va ser no participativa durant el desenvolupament de la sessió, i de participació màxima durant la verbalització i el diàleg final, amb preguntes als infants sobre les seves vivències que es modulaven i flexibilitzaven segons les respostes que donaven.

La retirada estava acordada des de l'inici.

Tenint en compte l'objectiu de la investigació, es van determinar tres categories d'anàlisi:

Verbalitzacions

Són els comentaris dels infants fets en acabar cada sessió. Proporcionen respostes significatives pel que fa als objectius de la recerca i denoten com viuen les sessions.

Actuacions dels infants

Mostren l'activitat dels infants i com interaccionen entre ells i amb el psicomotricista. Les seves reaccions a les actuacions del psicomotricista i les seves formes i modalitats de relació.

Actuacions del psicomotricista

Són les actuacions dels psicomotricistes en les diferents sessions i denoten la qualitat de les seves actuacions.

Aquestes tres categories sovint es condicionen mútuament. Les unitats d'anàlisi les constitueixen seqüències de comentaris verbals dels nens i nenes, juntament amb les seves actuacions i les actuacions paral·leles del psicomotricista.

Resultats

La recerca no té, en cap cas, pretensions de trobar patrons de comportament per definir categories fixes i inamovibles, per "tancar" la realitat en esquemes estàtics i pretesament segurs. Tampoc no vol controlar allò "incontrolable" a causa del dinamisme de la vida i del gran conjunt de variables impossibles de predir.

Els resultats s'organitzen a partir de les verbalitzacions dels infants. Limitar-se als registres de les converses hauria estat del tot insuficient si es té en compte que el desenvolupament del llenguatge és relativament senzill, sobretot en els infants de quatre anys, mentre que les seves actuacions formen part de la comunicació no verbal, tan significativa o més que la verbal, que és un indicador important.

S'han agrupat les verbalitzacions en taules, d'acord amb les preguntes guia que es van definir a l'inici de la investigació. A partir d'aquestes s'ha identificat a quines actuacions, tant dels infants com del psicomotricista, corresponien.

Taula 3. Us agrada venir a psico? Per què?

Verbalitzacions	"Ens encanta fer psicomotricitat." "Podem jugar com ens agrada." "A la sala de psicomotricitat podem jugar més que a classe."
Actuacions dels infants	Esperen amb emoció el moment de començar a jugar. Es mouen emocionats, també en el temps d'espera. Es distribueixen per l'espai fent diferents jocs. Es lliuren al joc amb plaer.
Actuacions del psicomotricista	Organitza l'espai i regula el temps. Observa abans d'actuar i observa la dinàmica del grup. Accepta i valora el joc dels infants. Ofereix reconeixement als infants en el seu joc. És sensible al joc i a la dinàmica del grup. Acompanya amb la presència i amb intervencions puntuals.

Font: pròpia.

Taula 4. La mestra juga amb vosaltres? Què fa? A què juga?

Verbalitzacions	"Jugar amb el psicomotricista serveix per passar-ho bé i divertir-se." "Jugar amb el psicomotricista serveix per jugar a tot." "El psicomotricista ens ajuda a saltar de les espatlleres."
Actuacions dels infants	Segueixen propostes indirectes del psicomotricista (equilibris, salts). Es diverteixen fent construccions i coses diferents. Alguns copien el joc dels companys. Accepten la participació del psicomotricista en el seu espai de joc.
Actuacions del psicomotricista	Afegeix material puntualment sota demanda o bé per enriquir el joc. Convida el grup a mirar i imitar el joc d'alguns nens i nenes. Dona protagonisme als infants. Comparteix l'espai de joc.

Font: pròpia.

Taula 5. Us agrada que la mestra jugui amb vosaltres? Per què?

Verbalitzacions	"Ens agrada saltar, fer tombarelles i córrer i que el psicomotricista jugui amb nosaltres, i és divertit." "La psicomotricista ens ajuda quan hem caigut. Vas a la caseta i seiem allà." "Serveix per passa-ho bé." "Sí, perquè és divertit."
Actuacions dels infants	Salten, es gronxen, corren, lluiten, s'empaiten i s'identifiquen amb personatges. Salten i es gronxen…, sobretot quan l'adult es fa present. Demanen ajuda en algunes ocasions per enfilar-se, saltar, lligar-se una capa o una corda per escalar les espatlleres.
Actuacions del psicomotricista	Prioritza les iniciatives dels infants i les enriqueix amb aportacions puntuals. Respon les demandes que li fa la canalla i ajusta la seva participació a les seves necessitats. Estableix relacions d'ajuda. Promou les emocions i el joc sensomotor.

Font: pròpia.

Taula 6. Què és el que més us agrada de la psicomotricitat?

Verbalitzacions	"Construir coses, i després juguem amb les coses." "Saltar i jugar amb els nens." "Jugar amb les pilotes de saltar i amb el tobogan." "He jugat a jocs de bebès, després a bruixes i he saltat pel lloc difícil."
Actuacions dels infants	Es mostren satisfets quan el psicomotricista els dedica una atenció especial. Es mostren contents quan el psicomotricista contempla i valora el seu joc. Demanen al psicomotricista que miri el seu joc. Demanen ajuda en algunes ocasions.
Actuacions del psicomotricista	Ofereix reconeixement afectiu i respecte. Mostra acceptació i valoració del joc dels infants oferint-los reconeixement. Prioritza les iniciatives dels infants i les enriqueix amb aportacions puntuals seves.

Font: pròpia.

Taula 7. T'ajuda que la mestra també jugui?

Verbalitzacions	"Riem del psicomotricista perquè ens empaiti i ens faci pessigolles." "Ens agrada que la psicomotricista jugui perquè ens atrapa i ens fa pessigolles." "Juguem a baralles amb la psicomotricista." "Ens agrada jugar a fantasmes i a monstres terrorífics."
Actuacions dels infants	Gaudeixen fent-se empaitar pel psicomotricista. Es deixen provocar pel psicomotricista i entren en el seu joc. Pugen a collibè o a cavall del psicomotricista. Construeixen amb emoció la cova on s'amagaran els monstres. Juguen a fer por, una por divertida. Demanen ajuda si s'han fet mal o si se senten molestats per altres infants en el seu joc.
Actuacions del psicomotricista	Accepta el rol que li atorga la canalla i en fa d'antagonista. La psicomotricista juga a fer de monstre. Es deixa atrapar, quan els monstres surten de la cova.

Font: pròpia.

Taula 8. Quan no juga, què fa la mestra?

Verbalitzacions	"El psicomotricista és amable i divertit." "M'agrada que vingui a mirar perquè aprengui." "Ens agrada que el psicomotricista ens miri quan juguem i que ens digui que ho fem bé." "Ens mira i es preocupa."
Actuacions dels infants	Accepten la participació del psicomotricista en el seu espai de joc. Segueixen propostes indirectes o directes del psicomotricista.
Actuacions del psicomotricista	Fa propostes obertes. Proposa sense imposar. Participa amb intencionalitat per enriquir i diversificar el joc i fer-lo evolucionar. Diversifica el joc i promou les manifestacions de la realitat intrapsíquica dels infants i fa evolucionar el joc.

Font: pròpia.

Taula 9. Què es pot fer a psico? Què no es pot fer?

Verbalitzacions	"Van venir uns nens i van destruir la cabana i tots no hi cabíem." "Sabem que no es pot picar ni mossegar i que cal cuidar el cos." "No es poden agafar les coses sense permís."
Actuacions dels infants	A vegades discuteixen entre ells per algun conflicte. Alguns envaeixen l'espai dels altres. A vegades sorgeixen conflictes que ells sols no poden resoldre. Són capaços de seguir unes normes en el joc (obrir el llum perquè el fantasma es mori).
Actuacions del psicomotricista	Regula l'activitat i posa límits quan convé. Ajuda a resoldre conflictes. Està pendent de les necessitats personals. Ofereix acompanyament i confort.

Font: pròpia.

4. Discussió

Tot i què en un primer moment es pensava fonamentar el treball entorn de les verbalitzacions dels infants, ser observadors del que succeïa durant tota la sessió facilitava contextualitzar algunes verbalitzacions concretes,

ja que, en aquestes edats, és tant o més important i significativa la comunicació no verbal com la verbal.

Els infants manifestaven el plaer que els proporcionava el joc, un aspecte que trobem en les aportacions de Huizinga (1972) quan parla del joc com una activitat lliure que provoca tensió, emoció i entusiasme. Brunner (1984) considera que és una activitat que proporciona plaer.

Tot i que, segons Vigotsky (1988), el plaer no és un atribut definitori del joc, en les converses finals la majoria d'infants evidenciaven, en general, el plaer i el benestar que els proporcionava i es detectava que gaudien molt amb les activitats. Aquest autor també assenyala que el joc és una activitat orientada des de l'exterior. El que s'ha observat ha estat que puntualment els psicomotricistes feien alguna proposta, però aquestes mai van ser imposicions ni orientaven unidireccionalment el sentit del joc.

Les actuacions generals dels psicomotricistes en les diferents sessions es van emmarcar en un context que oferia respecte i reconeixement als infants per la manera com regulaven l'activitat, proporcionaven pautes per al seu desenvolupament sense imposar-les i fonamentaven la seva participació en una relació qualitativament delimitada per una actitud empàtica, d'observació i d'escolta. Aquesta és una actitud d'acord amb el que diu Brunner (1984), que parla de la conveniència que un adult acompanyi el joc per donar seguretat i ajudar a organitzar-lo respectant la iniciativa dels infants. També s'adiu amb les propostes de Winnicott (1971) quan afirma que durant el joc ha d'haver-hi alguna persona responsable a prop i que això no significa que hagi d'intervenir-hi.

Amb la seva participació intentaven respondre les demandes dels infants de manera ajustada, acompanyant-los en el joc, ajudant-los materialment i psicològica i prioritzant sempre les seves iniciatives. Eren un interlocutor per als infants que escoltava, responia, promovia el diàleg entre ells i accedia al seu joc. Donaven sentit i significat al joc mitjançant paraules i amb la seva presència. Acceptaven propostes i provocacions que promovien la manifestació de la seva realitat intrapsíquica, i permetien així l'exteriorització de fantasies. El joc passava de ser un joc sensomotor a un de més ric amb elements sensorials i simbòlics, un mitjà d'exploració i d'invenció, tal com Brunner (1984) assenyala.

Els resultats mostren coincidència amb diferents autors (Brunner, 1984; Llorca i Sánchez, 2001) pel que fa a l'interès de la participació de l'adult en el joc de l'infant, si l'adult ajusta la comunicació verbal i no verbal, utilitza diferents estratègies d'implicació, organitza diferents "escenaris" de joc, se situa com a company de joc, respon per mitjà de la paraula, la imitació o el gest i ofereix una presència propera que aporti informació i ajuda.

5. Conclusions

L'objectiu de la recerca ha estat identificar què pensen els infants de l'acompanyament de l'adult durant el joc en les sessions de psicomotricitat. No es pretén formular conclusions definitives, sinó afinar algunes hipòtesis que fomentin una pràctica reflexiva. Tampoc es pretén definir les característiques del "bon" o "mal" psicomotricista en funció del seu tipus de participació en el joc, sinó explorar les condicions que poden fer que aquesta participació contribueixi positivament a una vivència enriquidora per als infants.

Dels comentaris dels infants, podem concloure que:

- La psicomotricitat és una activitat que aprecien molt, que els permet desenvolupar tot tipus de joc en un marc de descoberta i creativitat continu.
- Són conscients de les oportunitats que els ofereix aquest entorn i que aquestes són diferents a les de l'aula, tot i que també saben que hi ha unes limitacions que cal respectar.
- Aprecien la mirada de l'adult quan no participa directament en el joc, i també l'ajuda que els ofereix quan la necessiten.

En les actuacions dels infants s'evidencia que:

- Accepten les aproximacions del psicomotricista, tot i que puntualment en prescindeixen per continuar el que feien.
- Les aproximacions dels infants cap al psicomotricista són principalment de demanda i provocació, i s'estableixen relacions afectuoses, de complicitat, de seducció i de provocació.

A partir de les actuacions del psicomotricista es fa evident que:

- La seva participació en el joc és un factor important per fer-lo evolucionar i enriquir. Els infants sumen al que ja feien el que els ofereix el psicomotricista, i descobreixen noves alternatives a les seves accions.
- La seva participació ajuda a disminuir els conflictes sense necessitat de cridar especialment a l'ordre a cap participant.
- La disposició de l'espai que feien els psicomotricistes afavoria la riquesa i la varietat del joc.
- La gestió del temps permetia que el joc evolucionés des de l'expressió motriu a la plàstica i verbal.

En definitiva, podem concloure que és d'una importància cabdal que els infants es puguin sentir mirats i valorats en el seu joc per algú a qui poden recórrer en moments puntuals, tant si és per mostrar-li l'alegria del que estan fent, com per demanar ajuda en moments de desavinences amb els companys.

Els resultats obtinguts obren noves propostes o interrogants d'investigació:

- Una sessió de psicomotricitat sense la participació activa del psicomotricista en el joc engrescaria igualment els infants?
- Sessions de psicomotricitat conduïdes per psicomotricistes formats en altres línies de treball aportarien la mateixa riquesa al joc dels infants?

Agraïments

Les autores i l'autor d'aquest article formen part, com a col·laboradores i col·laborador, del Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (GREP) (2021-SGR-0747). Grup de Recerca Consolidat, reconegut per la Generalitat de Catalunya a través de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) en la convocatòria d'Ajuts per donar suport a l'activitat científica dels grups de recerca de Catalunya (SGR-Cat 2021) segons la resolució REU/674/2022, de 10 de març.

Volem agrair l'interès i la bona disposició dels professionals de la psicomotricitat i dels equip directius que ens han obert les portes de les escoles. Sense la seva ajuda no hauria estat possible realitzar aquesta recerca.

Eva Bru, de l'escola Ítaca de Manresa.

Paco Cortés, de l'escola Pau Casals de Vacarisses.

Laura Moya, de l'escola Agustí Bartra de Terrassa.

I no podem oblidar la colla de nens i nenes que ens han acollit contents, que ens han mostrat sense reserves les seves activitats i jocs, i que han conversat amb nosaltres.

Referències bibliogràfiques

Ajuriaguerra, J. (1983). *Manual de Psiquiatría*. Masson.

Barudy, J., i Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infância: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.

Bettini, L. (2017). *Il linguaggio simbolico in psicomotricità relazionale*. Erickson.

Brunner, J. (1984). *Acción pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.

Chokler, M. H. (2005). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Cinco.

Del Rincón, D., Arnal, A., Latorre, A., i Sans, A. (1995). *Técnicas de observación en ciencias sociales.* Dykinson.

Franch, N. (2002). En torno al juego y la intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 5,* 34-46.

Franch, N. (2003). *La participació del psicomotricista en el joc de l'infant* (Treball de recerca). Universitat de Vic, 2003. Disponible a: http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/1720/treinv_a2003_franc_nuria_participacio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Franch, N. (2018). *Poética corporal. Cuerpo en movimiento, cuerpo en relación*. Octaedro.

Hernández, R., Fernández, C., i Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza Editorial.

Lapierre, A., i Aucouturier, B. (1974a). *Los contrastes y el descubrimiento de las funciones fundamentales.* Científico-Médica.

Lapierre, A., i Aucouturier, B. (1974b). *Los matices*. Científico-Médica.

Lapierre, A., i Aucouturier, B. (1977). *Asociaciones de contrastes, estructuras y ritmos*. Científico-Médica.

Llorca, M., i Sánchez, J. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, 3,* 57-76.

Martínez, C. (25-10-2022). *Sobre partir, compartir y participar*. *Sin borrones*. https://sinborrones.blogspot.com/2021/02/sobre-partir-compartir-y-participar.html?m=0

Martínez-Mínguez, L. (coord.) (2023). *Psicomotricidad. Pikler, Lapierre, Aucouturier y UAB diferencias conectadas*. Graó.

Mendoza, A., Meléndez, O., i Pérez, D. (1999). Observación participante. *Revista Investigación y Desarrollo*, *10,* 100-123.

Piaget, J. (1975). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.

Riviere, A. (1996). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, 1* (p. 113-130). Alianza Editorial.

Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Octaedro.

Rota, J. (2019). El proceso de maduración en las primeras edades. *Revista Entre Líneas, 44,* 26-29.

Stern, D. (2005). *El mundo interpersonal del infante.* Paidós.

Trevarthen, C. (2011). La Psicobiología intersubjetiva del Significado Humano. *Clínica e investigación relacional, vol. 5,* 17-33.

Vigotski, L. S. (1988). *Pensament i llenguatge.* Eumo Editorial.

Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Crítica.

Wild, R. (2012). *Llibertat i límits. Amor i respecte*. Herder.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.

L'APRENENTATGE COOPERATIU I LES *PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES*: DUES CONCEPCIONS DIFERENTS DE TREBALLAR EN GRUP COOPERATIU

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili - ISOCAC
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Sylvain Connac
Université Paul-Valéry Montpellier 3 - LIRDEF
sylvain.connac@univ-montp3.fr
https://orcid.org/0000-0002-8740-4088

Resum

Moltes pedagogies i pràctiques educatives recomanen l'ús de la cooperació entre alumnes. Aquest article teòric intenta diferenciar dues de les pràctiques més utilitzades de dues concepcions de la cooperació escolar: el *treball en grup cooperatiu* de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*, provinent del món anglosaxó) i el *treball en grup* (*travail en groupe*) de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*, provinents del món francòfon). Mentre que l'aprenentatge cooperatiu prioritza més aviat el desenvolupament de les habilitats cooperatives (aprendre a cooperar) per a després cooperar per aprendre, les *pédagogies coopératives* es presenten de diverses formes a través de dispositius que majoritàriament busquen que els estudiants aprenguin cooperant. L'article consisteix a introduir el *travail en groupe* de les *pédagogies coopératives*, i a eliminar els possibles malentesos en referència al *treball en grups cooperatius* de l'aprenentatge cooperatiu. No es tracta de pràctiques cooperatives que xoquen o competeixen, són més aviat lògiques amb tradicions diferents,

Comunicació Educativa, núm. 36, 2023, pàg. 99-125 | DOI: 10.17345/comeduc36.3300
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

proposades per contribuir a l'aprenentatge i que presenten formes de complementarietat.

PARAULES CLAU: Aprenentatge cooperatiu; pedagogies cooperatives; treball en grup; treball en grup cooperatiu; didàctica de la cooperació.

COOPERATIVE LEARNING AND *PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES*: TWO DIFFERENT CONCEPTIONS OF COOPERATIVE GROUP WORK

ABSTRACT

Many pedagogies and educational practices recommend cooperation between students. This theoretical article tries to differentiate two of the most used practices from two conceptions of school cooperation: the "cooperative group work" of *aprenentatge cooperatiu* (cooperative learning, from the Anglo-Saxon world) and the "travail en groupe" (group work) of *pédagogies coopératives* (cooperative pedagogies, originating from the French world). While cooperative learning prioritizes the development of cooperative skills (learning to cooperate) and then cooperating to learn, cooperative pedagogies are presented in various forms through devices that mostly aim for students to learn cooperatively. The article introduces the "travail en groupe" of cooperative pedagogies, and tries to clear up any misunderstandings with reference to the "work in cooperative groups" of cooperative learning. These are not cooperative practices that clash or compete; rather they are logical practices from different traditions, which both contribute to learning and complement each other.

KEYWORDS: Cooperative learning; pédagogies coopératives; group work; cooperative group work; didactics of cooperation.

REBUT: 06/03/2023 | ACCEPTAT: 08/06/2023

1. Algunes precisions. Què és l'aprenentatge cooperatiu i què són les pedagogies cooperatives?

La cooperació és més que una acció col·lectiva. Per il·lustrar aquesta idea, Paternotte (2017, p. 30) imagina un grup d'individus en què cadascun d'ells llança una pedra a l'atzar; les pedres, un cop a terra, formen un patró particular. Aquesta figura, tot i que prové d'una acció col·lectiva, és independent de la voluntat dels individus, no és cooperativa, sinó que és fruit d'una simple juxtaposició d'accions individuals.

La cooperació és una acció combinada intencional en què els participants es beneficien de la trobada (Connac, 2021a). Tres determinants poden caracteritzar una conducta cooperativa: una acció combinada (no es pot cooperar sol, cal articular la conducta amb la d'una altra persona, almenys), una intencionalitat (cooperem per una raó relacionada amb un entorn —per exemple, la supervivència—, no perquè ens l'imposa un tercer) i un benefici individual mutu (perquè, paradoxalment, un comportament cooperatiu està motivat per un interès personal, situat entre l'obtenció d'un bé i el reconeixement d'una satisfacció).

Existeixen diverses concepcions i maneres de portar a terme la cooperació a l'aprenentatge. Podem dir que, des dels inicis del segle XX, han sorgit cultures diferents per a la seva aplicació, que queden englobades en dues grans famílies de pedagogies de la cooperació: l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), que prové del món anglosaxó i són les que hem traduït, investigat, adaptat i construït, i que utilitzem en el sistema educatiu català i espanyol, i les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), que provenen del món francòfon i que ens són desconegudes.[1]

1.1. Què és l'aprenentatge cooperatiu?

El concepte *aprenentatge cooperatiu* (AC) és la traducció en llengua catalana del concepte pedagògic anglosaxó *cooperative learning*, que és com s'anomena des dels seus orígens als Estats Units (EUA) i és com s'ha estès i es denomina internacionalment aquesta manera de fer a l'aula. No és un nouvingut a l'educació, té una llarga trajectòria des dels treballs de Dewey

1 Del que engloben les *pédagogies coopératives*, ens és coneguda la Pedagogia Freinet, gràcies a moviments com l'ICEM: Institut Coopératif de l'École Moderne. http://www.icem-pedagogie-freinet.org/

(1915), Lewin (1945), Thelen (1954) i Deutsch (1949, 1962). Deutsch influencia Aronson i Johnson; aquest darrer, amb el seu germà, a partir dels anys 70 i 80, assenten les bases de la teoria de la interdependència social i estableixen els fonaments teoricopràctics de l'AC, en els mateixos anys en què sorgeixen altres investigadors com Slavin, Sharan i Sharan o Kagan. Tots ells postulen un seguit de mètodes i tècniques cooperatives amb una evolució contínua de la teoria i una aplicació creixent als EUA i al Canadà; alhora s'inicia un creixement del seu estudi i pràctica, amb les seves particularitats i característiques específiques, a Israel, els Països Baixos, Noruega i Anglaterra, per estendre's posteriorment en focus reduïts a Itàlia, Suècia o Espanya.

L'AC ha estat objecte d'investigacions que en demostren l'efectivitat davant d'estructures individualistes i competitives (Johnson i Johnson, 1989), en el rendiment acadèmic, el pensament crític, la motivació, l'autoestima, les habilitats socials i la cohesió social (Colomina i Onrubia, 2004; García Cabrera *et al.*, 2012; Gillies, 2014; Serrano i Pons, 2007; Slavin, 2014). En l'actualitat, l'AC és una eina metodològica que dona resposta a les diferents necessitats dels individus del segle XXI (Johnson i Johnson, 2014).

Però, ben bé, a què ens referim quan esmentem el concepte *aprenentatge cooperatiu*? L'aprenentatge cooperatiu és un terme genèric, un concepte paraigua que engloba tot un conjunt de mètodes amb origen en el món anglosaxó i que organitzen i executen la instrucció escolar a través d'interaccions cooperatives entre l'alumnat, la majoria d'elles formant grups de treball. Alguns dels mètodes cooperatius més estesos són: l'Aprendre Junts (*Learning Together*), de Johnson i Johnson (Johnson i Johnson, 1989; Johnson *et al.*, 1999); el Puzle o Trencaclosques (*Jigsaw*), d'Aronson (Aronson *et al.*, 1978); el Puzle o Trencaclosques II (*Jigsaw II*), de Slavin (1999); l'Aprenentatge en Equips d'Alumnes (*Student Team Learning*), de De Vries, Edwards i Slavin (De Vries i Edwards, 1974; Slavin, 1999); el Grup d'Investigació (*Group Investigation*), de Sharan i Sharan (1992); la Instrucció Complexa (*Complex Instruction*), de Cohen (1986), o l'Enfocament Estructural (*Structural Approach*), de Kagan (Kagan, 1994; Kagan i Kagan, 2013).

Tots aquests mètodes cooperatius difereixen en aspectes pràctics i en l'estructura organitzativa, però comparteixen alguns trets essencials

i estan dissenyats per transformar l'activitat grupal en una activitat cooperativa (Davidson, 1998; Ovejero, 2018). En conjunt, contrasten amb l'aprenentatge competitiu, en què cada alumne treballa "contra" els altres per assolir els objectius acadèmics, i trenca també amb l'aprenentatge individualista, en el qual els alumnes treballen sols per assolir objectius d'aprenentatge desvinculats dels altres (Johnson *et al.*, 1999). No obstant això, cal destacar que l'AC no és un conjunt homogeni sobre els vincles entre cooperació i competència, ja que diversos dels seus promotors defensen la competència entre els grups on altres proposen evitar-la. A causa del mite —molt present als EUA— de la competència, aquests promotors "tenen més o menys tendència a introduir un context competitiu en els seus esquemes" (Baudrit, 2005, p. 23).

Pel que fa al nostre sistema educatiu, l'aprenentatge cooperatiu ha arrelat a les aules gràcies als treballs d'investigadors com Ovejero (1990, 2018), Rué (1991, 2020), Mir (1998), Pujolàs (2003, 2008; Pujolàs i Lago, 2018), Domingo (2008), Torrego (Torrego i Negro, 2012; Torrego i Monge, 2018), Gavaldà (2016), Iglesias *et al.* (2017) o Cañabate i Colomer (2020), entre molts d'altres. Talment, cal destacar tota la gran tasca que en l'actualitat duu a terme Duran (Duran i Vidal, 2004; Duran i Monereo, 2012), amb recerques basades en la Tutoria entre Iguals (*Peer Tutoring*) i l'aplicació de l'Observació entre Iguals en la formació permanent de docents del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.[2]

En línies generals, tal com hem adaptat l'AC, l'article de Pujolàs "Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut" (2012),[3] exemplifica la doble finalitat que ha pretès i pretén la pràctica de l'aprenentatge en grup cooperatiu: 1) que l'alumnat aprengui més i millor els continguts escolars (cooperar per aprendre: el treball en grup cooperatiu com a recurs), i 2) aprendre a treballar en equip (aprendre a cooperar: el treball en grup cooperatiu com un contingut més que han d'aprendre).

2 David Duran encapçala el Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI) de la UAB. https://webs.uab.cat/grai/

3 Pujolàs s'inspira en el títol del llibre de Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., i Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum Press.

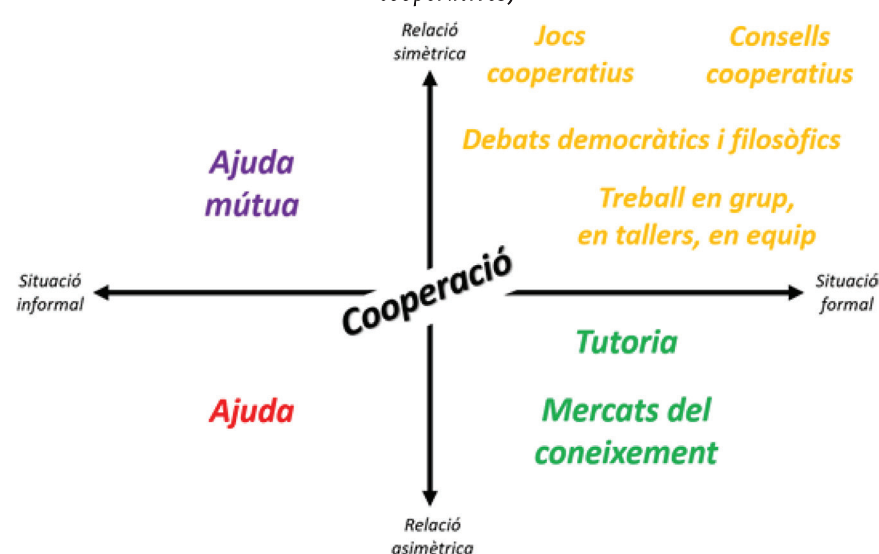
1.2. Què són les *pédagogies coopératives*?

Per la seva banda, *pedagogies cooperatives* (PC) és el terme amb el qual decidim introduir, a través d'aquest estudi, el concepte provinent del món francòfon *pédagogies coopératives*.[4] Les pedagogies cooperatives són principalment fruit de pedagogs i moviments educatius de l'Escola Nova i la recerca científica sobre la dimensió social en l'aprenentatge. No proposen la noció d'adquirir habilitats cooperatives o valors cooperatius que cal promoure, entren més aviat dins del paradigma de *cooperar per aprendre*. És en aquesta línia axiològica que grans figures de la pedagogia francesa han cavat el solc de la cooperació entre els alumnes: Élise i Célestin Freinet amb la cooperació escolar,[5] Roger Cousinet amb el treball lliure en grups, Barthélémy Profit amb les cooperatives escolars, Fernand Oury amb la pedagogia institucional i Philippe Meirieu amb la pedagogia diferenciada i l'aprenentatge en grup,[6] entre molts d'altres. Tots han contribuït al desenvolupament de diferents pedagogies fomentant la cooperació dels alumnes, de diferents maneres i per diferents motius. A més a més, tots aquests treballs també han arribat gràcies a moviments pedagògics com l'ICEM - Pédagogie Freinet, l'OCCE, l'AGSAS, el GFEN, l'AVPI, el CRAP o els RERS.[7]

Al costat d'aquestes dinàmiques pedagògiques, disciplines universitàries com les Ciències de l'Educació han explorat científicament la dimensió social de l'aprenentatge (Baudrit, 2000; Darnon *et al.*, 2008). Generalment es basen en teories constructivistes de l'acte d'aprenentatge que concep els obstacles cognitius com a fonts de desenvolupament epistèmic. En aquest marc de pedagogies cooperatives, les relacions interpersonals es presenten, doncs, com a vectors de tres tipus de peticions cooperatives: de suport davant una dificultat, de diversificació d'idees individuals i de conflicte interpersonal (mitjançant la confrontació d'opinions).

Actualment, les pedagogies cooperatives (Connac, 2009, 2017, 2021a, 2021b) reuneixen sota el paraigua de *pédagogies coopératives* (en plural) tot un compendi de variants de *cooperar per aprendre*, com l'ajuda (*aide*), l'ajuda mútua (*entraide*), la tutoria (*tutorat*), el treball en grup (*travail en groupe*), el treball en equip (*travail en équipe*) i el treball en taller (*travail en atelier*), alhora que també engloben altres formes de *cooperar per construir col·lectiu*, com els consells cooperatius (*conseils coopératifs*), els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques - DFDF (*Discussions à Visées Démocratique et Philosophique - DVDP*), els jocs cooperatius (*jeux coopératifs*) o els Mercats de Coneixement (*Marchés de Connaissances*).

Figura 1. Pràctiques cooperatives de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*)



Font: Irigoyen (2021a), de l'obra de Connac (2021a).

4 Aquest terme ja ha estat anomenat així en l'entrevista a Connac realitzada per Irigoyen (2021a) per a *Comunicació Educativa*, i també s'ha traduït així a Irigoyen (2021b, 2021c). En castellà s'ha introduït *pedagogías cooperativas* a Connac (2021a, 2021b) i a Irigoyen i Pons-Altés (2023a, 2023b).

5 A les publicacions en llengua francesa sobre cooperació entre alumnes, hi ha una vaguetat quan s'observa que *cooperative learning* ha estat traduït al francès per *pédagogie cooperative* (Connac i Irigoyen, 2023). És cert que aquesta traducció d'*aprenentatge cooperatiu* permet establir ponts amb l'enfocament de Freinet, però alhora causa confusió per entendre que Freinet no posava en pràctica el *cooperative learning*, sinó la *cooperació escolar*. Ovejero (2018, p. 72) afirma que Freinet va arribar més lluny del que després ha fet el *cooperative learning*, i que la concepció estatunidenca del fet de cooperar pren només un aspecte de la Pedagogia de Freinet: l'aprenentatge en grup cooperatiu.

6 Meirieu (Irigoyen, 2022) diferencia set nivells de cooperació entre alumnes: 1) ajuda mútua entre estudiants; 2) interrogatori recíproc; 3) qüestionament mitjançant la confrontació; 4) correcció recíproca i interactiva; 5) classe puzle o trencaclosques; 6) cooperació de concertació i decisió, i 7) inclusió escolar o escola inclusiva.

7 ICEM: Institut Coopératif de l'École Moderne, http://www.icem-pedagogie-freinet.org/
OCCE: Office Central de la Coopération a l'École, http://www2.occe.coop/
AGSAS: Association des Groupes de Soutien au Soutien, http://agsas.fr/
GFEN: Groupe Français d'Éducation Nouvelle, http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil
AVPI: Association vers la Pédagogie Institutionelle, http://avpi-fernand-oury.fr/
CRAP: Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, http://www.cahiers-pedagogiques.com/Presentation-du-CRAP
RERS: Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, https://www.rers-asso.org/

D'aquesta manera, introduïm aquesta gran concepció francòfona desconeguda al sistema educatiu català i espanyol, que s'uneix al que ja coneixem: els mètodes cooperatius de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*).

2. Problemàtica i metodologia d'investigació

Amb l'aparició de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*) a la nostra literatura i al nostre imaginari, existeix una gran possibilitat que sorgeixin una sèrie de confusions a l'hora de copsar, conceptualitzar, interpretar i aplicar la cooperació a l'aula. És per això que aquest article teòric i conceptual, en format de síntesi, consisteix a introduir a la nostra literatura una de les modalitats més utilitzades de les *pédagogies coopératives*, el *treball en grup* (*travail en groupe*), dins del paradigma de cooperar per aprendre, i a eliminar els possibles malentesos que hi pugui haver en referència al nostre *treball en grups cooperatius* de l'aprenentatge cooperatiu. Així, per la banda de l'aprenentatge cooperatiu, s'escull per comparar l'anomenat *treball en equips d'aprenentatge cooperatiu*, del programa "Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar" (CA/AC) (Pujolàs i Lago, 2018), que és la manera majoritària sobre com portem a terme el treball en grups cooperatius a les nostres aules.

Escollim com a matriu de desenvolupament d'aquest estudi el triangle de les doctrines pedagògiques (Meirieu, 2018), articulant tres pols: axiològic, epistemològic i praxeològic.

1. El *pol axiològic* de les organitzacions cooperatives posa l'accent en les finalitats filosòfiques i polítiques induïdes i buscades pels pensadors d'aquestes formes de cooperació.
2. El *pol epistemològic* de les pràctiques pedagògiques correspon a les teories que fonamenten aquests plantejaments, així com als seus orígens històrics.
3. El *pol praxeològic* fa referència a pràctiques reals a l'aula. Intentem mostrar aquí com aquestes pràctiques de cooperació es concreten en els alumnes i quines postures adopten els professors.

Aquest triangle ofereix la possibilitat de valorar aquestes dues concepcions de les pràctiques cooperatives grupals i de mostrar-ne la diferenciació.

3. El treball en grup cooperatiu en l'aprenentatge cooperatiu

El programa "Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar" (CA/AC) proposa utilitzar uns determinats principis, criteris i orientacions per desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu (AC). El programa s'ha desenvolupat en diferents projectes d'investigació des de l'any 2006, i és el resultat del treball dels membres del grup d'investigació Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic (Pujolàs, 2008; Pujolàs i Lago, 2007; Riera, 2010; Pujolàs, 2012; Pujolàs, Lago i Naranjo, 2013; Pujolàs i Lago, 2018).

En línies generals, el programa CA/AC consisteix a organitzar de manera didàctica el treball en equips reduïts —de composició heterogènia—, i contribueix al desenvolupament de la cohesió del grup-aula i dels equips cooperatius. Utilitza una estructura de l'activitat que assegura la inclusió dels membres dels equips (Pujolàs, 2003), genera processos d'aprenentatge equitatius (Ainscow, 2001; Slee, 2012) i aprofita al màxim la interacció simultània entre els membres de l'equip (Pujolàs, 2008; Pujolàs i Lago, 2018). La finalitat, pel que fa a l'aprenentatge, és clara: aprendre més que no pas si els membres d'un equip treballessin de manera individual.

3.1. El pol axiològic: els valors del *treball en grup cooperatiu* de l'aprenentatge cooperatiu

Els equips d'AC tenen una doble finalitat: aprendre els continguts escolars i aprendre a treballar en equip com un contingut escolar més (Pujolàs, 2012; Pujolàs i Lago, 2018). A més, els integrants tenen una doble responsabilitat: aprendre ells mateixos allò que el professor els ensenya i contribuir a fer que ho aprenguin també els seus companys d'equip (Pujolàs, 2008).

Aprendre com a *equip* no només és un recurs per a la docència, sinó també un contingut que aprenen els alumnes (Mir, 1998). Permet que la igualtat de drets es converteixi en igualtat d'oportunitats descobrint per si mateixos el valor de treballar junts i implicar-se i fer-se càrrec del propi aprenentatge i del dels altres, en un entorn que promou la cooperació (Ferreiro i Calderón, 2006). A més a més, en els cinc elements clau dels germans Johnson perquè una estructura grupal esdevingui un equip cooperatiu, els valors queden vehiculats en la pràctica d'interdependència

positiva, el lideratge compartit i la responsabilitat individual combinada amb responsabilitat grupal (Abrami *et al.*, 1995; Slavin 1999; Johnson i Johnson, 2015).

No obstant això, segons Ovejero (2018, p. 56), el propòsit inicial de l'AC era exclusivament incrementar l'eficàcia de les escoles estatunidenques i millorar-ne l'aprenentatge de l'alumnat "per a competir" en millors condicions amb altres països; el mateix autor afegeix que, encara avui, Johnson i Johnson no veuen ni una sola crítica al sistema econòmic, social i cultural que és responsable de fer que les persones siguin individualistes, egoistes i competitives (p. 63). Tanmateix, darrere l'AC hi ha uns determinats valors, com la solidaritat, l'ajuda mútua i el respecte per les diferències (Pujolàs, 2012, p. 84). I, en el cas concret que ens ocupa, el programa CA/AC se centra en el desenvolupament de dues condicions (Lago Martínez *et al.*, 2018, p. 259): 1) connectar i reconèixer persones molt diferents en l'aspecte cognitivoemocional (Tharp *et al.*, 2002), i 2) combatre la indiferència d'aquells que tenen assegurada la seva inclusió respecte a l'exclusió i el sofriment d'aquells que estan en risc d'exclusió (Slee, 2012). D'aquesta manera, l'estructura cooperativa de l'activitat creada se centra en la inclusió i l'equitat.

Amb tot, malgrat els beneficis descrits, també cal esmentar que l'AC no va lligat a l'ideari del cooperativisme. Quan s'aplica l'AC amb la finalitat d'apropar l'alumnat a uns principis cooperatius, cal dir que no està gaire relacionat a la ideologia de l'associacionisme (Laville, 2016) ni a la del cooperativisme (Estivill i Miró, 2020; Irigoyen, 2021c), entès com a moviment econòmic i social que busca construir un model alternatiu al neoliberalisme. Per tant, seguint els pilars de Delors (1996), l'AC no engloba sempre una manera de conèixer, fer, ser i conviure d'acord amb els principis del cooperativisme (Gavaldà, 2000; Irigoyen i Pons-Altés, 2023a, Irigoyen i Pons-Altés, 2023b; Pons-Altés i Irigoyen, 2022).

3.2. El pol epistemològic: les teories bàsiques del *treball en grup cooperatiu* de l'aprenentatge cooperatiu

Els referents teòrics a partir dels quals es construeix el programa CA/AC provenen de cinc àrees de coneixements complementàries entre elles

(Lago Martínez *et al.*, 2018, p. 244): els corrents pedagògics sobre l'escola activa i cooperativa (Dewey, Claparède, Milani, Freinet, Freire), les teories de la psicologia de l'educació sobre l'aprenentatge entre iguals (Piaget, Vigotski, Bruner, Bandura, Webb, Tharp *et al.*), els models sobre AC (Slavin, Kagan, Johnson i Johnson), les concepcions sobre l'educació inclusiva (Brown *et al.*, Gimeno, Stainback i Stainback, Ainscow, Echeita, Slee) i la investigació sobre AC i inclusió (Putnam, Stevens *et al.*, Gillies i Ashman).

Concretament, els equips d'AC del programa CA/AC estan formats per quatre alumnes (poden ser entre tres i cinc integrants) amb competències cognitives, emocionals i socials heterogènies, en els quals hi ha un alumne capaç d'ajudar i un altre dels que més ajuda necessita (Pujolàs, 2003; Pujolàs, 2008). És a dir, el docent ha de conformar els equips de manera que en tots ha d'haver-hi:

- Un alumne dels més competents de l'aula per facilitar ajuda i atendre, així, les competències cognitives, socials i emocionals dels alumnes (Lago Martínez *et al.*, 2018). (Alumne A)
- Un alumne que necessiti de les competències d'altres. (Alumne C)
- Dos alumnes amb competències per conciliar i establir ponts cognitius, emocionals i socials entre els diferents integrants de l'equip i que ajudin a fer que tot l'equip pugui aprendre més. (Alumnes B)

Figura 2. Estructura heterogènia d'un equip cooperatiu CA/AC

A	**B**
B	**C**

Font: pròpia.

Aquesta estructura es basa en gran part en el concepte de Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), de Vigotski (1978), que proposa que l'ajuda a un alumne d'un company més expert contribueix a la millora en l'aprenentatge dels dos. La interacció entre iguals comporta una confron-

tació d'aquestes opinions que produeix tant un conflicte social (que pot millorar la comunicació i el reconeixement dels punts de vista de l'altre) com un conflicte cognitiu que facilita al subjecte la reconsideració de les pròpies idees (Negro *et al.*, 2012; Connac i Robbes, 2022). Per practicar l'aprenentatge mitjançant el diàleg, els alumnes han de practicar, experimentar i dominar un repertori d'habilitats específiques i desplegar l'AC en un marc coherent d'activitats curriculars, basades en l'aprenentatge, entès des del paradigma socioconstructivista (Rué, 2020).

A més, perquè el treball en equip esdevingui cooperatiu, Pujolàs i Lago (2018, p. 69-78) fan una adaptació dels cinc elements dels germans Johnson:

Taula 1. Els cinc elements per a l'aprenentatge en equip cooperatiu, de Pujolàs i Lago

ELEMENT	DESCRIPCIÓ
1. Interdependència positiva	- *Interdependència positiva de rols*: cada membre de l'equip exerceix un rol específic, complementari amb el dels companys, amb unes funcions específiques, imprescindibles per al funcionament de l'equip i l'assoliment d'objectius. - *Interdependència positiva de finalitats*: poden experimentar que junts aconsegueixen de millor manera els objectius que es proposen. *Interdependència positiva de tasques*: en els projectes comuns, cada membre de l'equip porta a terme la tasca que se li ha assignat, complementària a les tasques de la resta de membres de l'equip. - *Interdependència positiva d'identitat*: els membres d'un equip tenen *consciència d'equip*, se senten a gust treballant junts i ajudant-se.
2. Participació equitativa	Tots els membres de l'equip han de tenir les mateixes oportunitats de participar dins de l'equip.
3. Interacció simultània	El treball en equip ha de tenir les màximes interaccions possibles entre tots els components i debatre, contrastar punts de vista, dialogar i prendre les decisions d'una manera consensuada entre els membres d'un equip.
4. Responsabilitat individual i compromís personal	Sense responsabilitat individual no hi ha treball en equip. Aquesta responsabilitat es concreta en compromisos personals per millorar el funcionament de l'equip.
5. Autoavaluació grupal	*Parar-se a pensar* sobre el funcionament de l'equip per identificar punts forts i reforçar-los, i punts dèbils per establir objectius de millora.

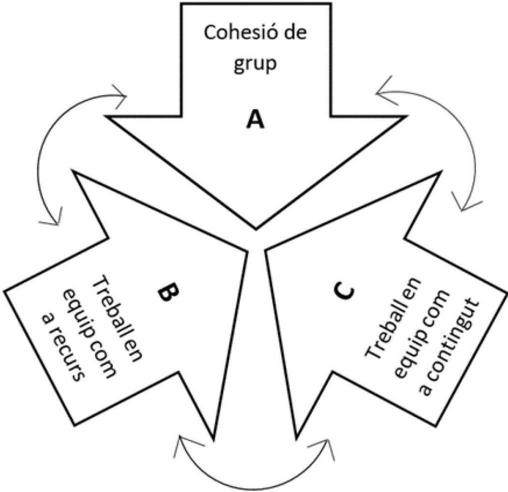
Font: traducció pròpia al català de la taula creada per Pujolàs i Lago (2018, p. 78), on adapten els elements de Johnson i Johnson.

3.3. El pol praxeològic: les pràctiques reals a l'aula del treball en grup cooperatiu de l'aprenentatge cooperatiu

El programa CA/AC s'estructura en tres àmbits d'intervenció complementaris (Pujolàs, 2012):

- Àmbit d'intervenció A: inclou totes les actuacions relacionades amb la cohesió de grup.
- Àmbit d'intervenció B: actuacions caracteritzades per l'ús del treball en grup cooperatiu com a recurs per ensenyar.
- Àmbit d'intervenció C: actuacions encaminades a ensenyar a l'alumnat d'una forma explícita i sistèmica a treballar en equip (el treball en grup cooperatiu és un contingut per ensenyar).

Figura 3. Àmbits d'intervenció complementaris del programa CA/AC



Font: creació dels autors de l'article, que es basa en Pujolàs i Lago (2018).

- *Àmbit A: cohesió de grup*

Són un conjunt d'activitats i dinàmiques per a la cohesió del grup-classe. Serveix per generar una posició positiva per treballar en equip i ajudar-se a aprendre. Es realitza en els moments previs a la constitució dels equips i en els moments previs i posteriors a l'avaluació dels equips. És a dir, serveix

tant per preparar el grup-classe per treballar en equip com per recompondre el grup-classe i els equips. Consta d'un seguit d'actuacions que responen a cinc dimensions diferents (Lago Martínez *et al.*, 2018, p. 254):

1. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat.
2. La disposició per al treball en equip i la consideració del treball en equip com quelcom important en la societat actual i més eficaç que el treball individual.
3. El respecte a les diferències i la convivència.
4. La participació de l'alumnat i la presa de decisions consensuada.
5. El coneixement mutu amb els alumnes en risc d'exclusió i la disposició per a la solidaritat i l'ajuda mútua.

- *Àmbit B: treball en equip com a recurs*

Es refereix al treball en equip com a recurs per aprendre els continguts escolars. Tracta d'anar utilitzant estructures de l'activitat cooperativa (simples i complexes) que regulin el treball en equip perquè els alumnes aprenguin junts i s'ajudin a aprendre de manera estructurada —amb participació equitativa i interacció simultània (Kagan i Kagan, 2013).

La proposta pràctica del programa CA/AC és una adaptació de Pujolàs (2008), que es basa en les estructures cooperatives simples, que prenen com a referències les propostes de Kagan (1994), i en les estructures cooperatives complexes (també anomenades mètodes cooperatius) de l'AC com el Puzle o Trencaclosques (*Jigsaw*) (Aronson *et al.*, 1978), el Grup d'Investigació (Sharan i Sharan, 1992) o el *Team Assisted Individualization* o el *Teams Games-Tournament* (Slavin, 1999). Les adaptacions d'aquestes estructures fan que el seu desenvolupament exigeixi, en un moment de l'activitat, la intervenció amb èxit de tots els integrants de l'equip, amb la finalitat d'assegurar la inclusió i perquè en la intervenció sigui imprescindible l'ajuda a qui més ho necessita.

- *Àmbit C: treball en equip com a contingut*

Es tracta d'ensenyar als alumnes a treballar en equip per superar els problemes que van sorgint (competència de treballar en equip). És una autoregulació del funcionament de l'equip (cinquè punt dels elements de Johnson *et al.*, 1999) i aprendre a organitzar-se. Per tant, és imprescindible dotar els equips d'instruments d'autoavaluació i coavaluació.

Aquest programa posa a l'abast *Plans d'equip* i un *Quadern d'equip*, que són una eina d'autogestió de l'equip i fomenten la cohesió, la inclusió i l'equitat. Consisteixen en un conjunt d'acords d'equip, compromisos individuals, rols individuals i objectius com a equip, amb l'objectiu de millorar el seu funcionament i aconseguir que tots aprenguin a cooperar.

4. El *travail en groupe* en les *pédagogies coopératives*

Les pedagogies cooperatives corresponen a totes les organitzacions de treball dels estudiants perquè puguin actuar o aprendre amb els altres, pels altres i per als altres (Connac, 2022). Algunes d'aquestes pràctiques s'orienten a l'enfortiment dels vincles col·lectius (consells cooperatius, mercats del coneixement, jocs cooperatius, Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques, etc.) i d'altres a donar suport a l'aprenentatge escolar, les quals s'implementen principalment per facilitar i millorar l'aprenentatge. El treball en grup (*travail en groupe*, o també esmentat com a *travail en groupe d'apprentissage*) entra en aquesta categoria.[8]

4.1. El pol axiològic: els valors del *travail en groupe* de les *pédagogies coopératives*

El treball en grup (*travail en groupe*) de les *pédagogies coopératives* no pretén desenvolupar valors prosocials. Més aviat és una organització pedagògica orientada a facilitar el procés d'aprenentatge. És a dir, no treballem en grup per aprendre a treballar amb els altres (cosa que és més certa amb el treball en equip), sinó per augmentar les nostres possibilitats d'aprendre millor (Connac i Rusu, 2021). Aquesta forma de cooperació entre iguals aposta, doncs, per axiologies humanistes, basades en una concepció inclusiva de l'educació, i busca el progrés de tothom. Així, s'intenta complir els requisits d'una democratització de l'èxit acadèmic (Merle, 2009): no només pretén educar els joves, sinó que permet que cada jove guanyi

8 En les *pédagogies coopératives*, el *travail en groupe* és diferent del *travail en équipe*. Aquest darrer també forma part de la categoria *cooperar per aprendre*, però, a diferència del *travail en groupe*, està orientat a la realització de projectes de manera grupal (Cottereau, 2007).

confiança en si mateix, es mobilitzi davant els esforços que calen per aprendre i surti de l'escola amb capacitats que els ajudin a desenvolupar-se en la seva vida personal, professional i social.

De fet, el treball en grup contribueix a la presa de consciència de la ciutadania per dos motius principals. Primer, per la riquesa de l'alteritat: perquè l'altre pensa diferent i perquè el col·lectiu és font d'opinions múltiples porta a tothom a qüestionar-se a partir de la necessitat de trobar respostes personals per compondre concepcions plurals. En definitiva, treballar en grup transforma les diferències en riquesa individual: el que pensen els altres alumnes permet a cadascú augmentar les seves experiències quan es pren consciència d'altres possibilitats encara no trobades.

Després, per a la categoria del coneixement: perquè l'ensenyant no és un "religiós" i aprendre a l'escola no consisteix pas a acceptar el fet de creure en respostes ja fetes, sinó que dona la possibilitat als alumnes de dubtar, i dona sentit al coneixement construït (Astolfi, 2008). Si els professors adopten les postures dels clergues, no és estrany que alguns estudiants desafiïn el coneixement de l'escola comparant-lo amb els dogmes de la seva fe. En resum, com que els continguts docents tenen una epistemologia específica (és a dir, es construeixen progressivament i no són veritats revelades), l'aprenentatge requereix una epistèmia, és a dir, una connexió profunda entre l'experiència personal i l'apropiació.

Això és el que ofereixen les experiències de treball en grup: dissenyar el coneixement escolar com a respostes als problemes que ens trobem i no com a respostes ja fetes a preguntes que no ens fem.

4.2. El pol epistemològic: les teories bàsiques del *travail en groupe* de les *pédagogies coopératives*

El treball en grup (*travail en groupe*) s'esdevé quan un professor convida els alumnes a reunir-se per compartir les seves opinions sobre el mateix problema. Cal dir que no val plantejar qualsevol problema, perquè no tots tenen aquesta funció. El que funciona és una situació pensada per bloquejar l'alumnat, en el sentit que els porta fins a un obstacle en la seva resolució. En didàctica, aquesta afirmació es coneix com una *situació-*

problema (Fabre, 1999). Una situació-problema correspon a una disposició escolar amb quatre característiques:

- Els alumnes entenen l'assignatura i estan interessats a participar en el repte proposat.
- Es bloquegen davant l'obstacle que troben (davant de l'enunciat i davant d'opinions divergents).
- El contingut escolar associat a aquesta situació és la millor manera (la més fàcil i ràpida) de superar l'obstacle trobat.
- La relació amb aquests coneixements s'estableix quan els alumnes són conscients de l'obstacle amb el qual es troben.

En agrupar-se, és clar, els estudiants no poden trobar "per miracle" o "per art de màgia" la resposta relativa al coneixement que permet resoldre el problema. Però, intercanviant les seves opinions, discuteixen i cadascun arriba a qüestionar la solidesa de les seves pròpies certeses: "I si fos jo qui estava equivocat?" La fase d'argumentació és el que s'anomena *conflicte sociocognitiu* i la fase de dubte és el que s'anomena *conflicte cognitiu* (Darnon *et al.*, 2008). Aleshores s'obre un context cognitiu perfecte perquè el professor pugui aportar a la comprensió dels alumnes els coneixements reconeguts per superar l'obstacle que els bloqueja. L'alumnat es troba, doncs, en condicions òptimes per entendre quelcom nou, perquè obtenen respostes a preguntes que ells mateixos es fan.

Aquestes concepcions de l'aprenentatge es basen en teories socioconstructivistes (Doise i Mugny, 1981). Consideren els conflictes sociocognitius com a fonts potencials de conflictes cognitius. Un conflicte sociocognitiu correspon a l'oportunitat que un professor dona als seus alumnes, mitjançant un enfocament de treball en grup, de confrontar les seves idees sobre un mateix problema. Els punts de vista divergents han de permetre augmentar el pensament crític i, per tant, la creativitat mitjançant l'exploració de més possibilitats, incloses les que inicialment no es defensaven (Buchs *et al.*, 2008, p. 107). La culminació d'un conflicte sociocognitiu és un conflicte cognitiu, un estat de dubte fruit d'un desacord amb els companys. Amb un conflicte cognitiu, el dubte ve del reconeixement de la insuficiència del propi coneixement. Neix de "la capacitat d'escoltar la legitimitat del punt de vista de l'altre fins que el fas teu i t'equivoques

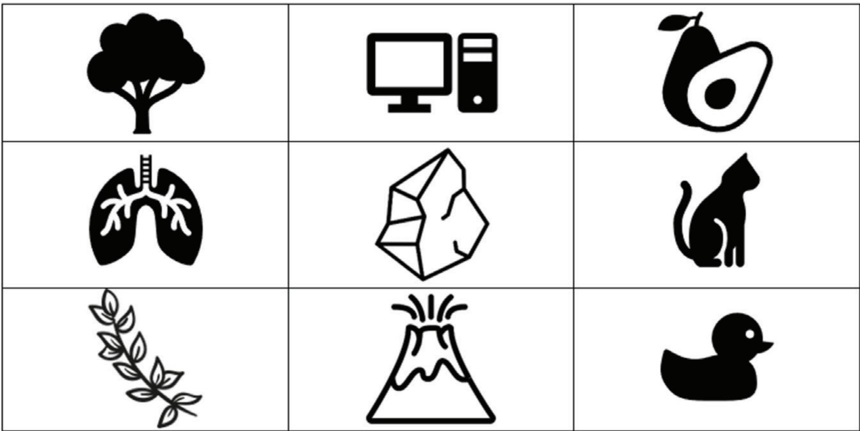
amb tu mateix" (Meirieu, 2018, p. 206). Durant un conflicte sociocognitiu, aquest dubte neix d'un desacord amb els companys. Això és el que permet, aleshores, al professor organitzar una relació amb el coneixement percebut com a resposta al qüestionament viscut pels alumnes.

4.3. El pol praxeològic: les pràctiques reals a l'aula del *travail en groupe* de les *pédagogies coopératives*

L'organització del treball en grup requereix diverses precaucions. En cas contrari, pot ser especialment contraproduent. Aquestes condicions s'han actualitzat per una successió d'investigacions qualitatives i integrals, a partir de les paraules dels alumnes que viuen aquesta modalitat pedagògica de manera ordinària (Connac i Rusu, 2021; Connac i Robbes, 2022). Aquests treballs van permetre formalitzar l'estructura d'una sessió amb treball en grup al voltant de nou etapes:

1. Presentació de les instruccions (una situació-problema i les etapes de treball). Exemple de situació-problema en ciències de la vida (al voltant de la noció de *viure*).

Figura 4. Exemple de situació-problema en ciències de la vida



Font: pròpia.

2. Temps de treball individual, perquè tothom pugui afrontar l'enunciat i considerar respostes per compartir en grup (breu i sense cooperació).

3. Constitució de grups (des dels alumnes que vulguin treballar en grup i per sorteig, fins a grups de 3 a 5 alumnes).
4. Temps de treball en grup, orientat a l'aparició de conflictes sociocognitius: busca elevar els desacords (entre 5 i 10 minuts).
5. Retroacció col·lectiva, orientada a l'aprofundiment dels conflictes sociocognitius: el docent apunta totes les propostes possibles i diferents i, després, pregunta al grup d'alumnes: "A parer teu, qui té raó?"
6. Síntesi per part del docent (mitjançant una transmissió-explicació de coneixements *ad hoc*).
7. Redacció del resum, que serveix de document escrit perquè els alumnes iniciïn la fase de memorització.
8. Exercici individual d'aplicació immediata (i retroacció per part del docent), perquè cada alumne surti de la sessió amb informació sobre una estimació del seu grau de comprensió dels continguts docents.
9. Balanç reflexiu de la sessió, al voltant del caràcter agradable dels intercanvis (ajudant a tothom a opinar sense por davant dels altres) i de la utilitat de les fases de treball (referent a la confrontació d'opinions, l'aparició del qüestionament i la comprensió dels continguts ensenyats).

5. Conclusions

A través d'aquest estudi, que analitza dues grans concepcions de pedagogies de la cooperació, s'han constatat diverses diferències entre l'aprenentatge cooperatiu (AC) i les *pédagogies coopératives* (PC). Sense deixar de banda les seves singularitats, no es tracta d'enfocaments pedagògics que xoquen o competeixen. Són més aviat lògiques amb tradicions diferents, proposades per contribuir a l'aprenentatge i el benestar de l'alumnat i que poden presentar formes de complementarietat: formar l'alumnat en cooperació utilitzant recursos de l'aprenentatge cooperatiu i, després, organitzar el seu treball diari amb les pedagogies cooperatives (Connac i Irigoyen, 2023). I és en aquesta complementarietat on se centren les conclusions d'aquest estudi.

En la comparació per resoldre la possible confusió del *treball en grup cooperatiu* de l'AC del *treball en grup* de les pedagogies cooperatives, queda mostrat que són pràctiques diferents amb objectius ben diversos, però que, al mateix

temps, són complementàries. El primer és un programa per portar a la pràctica la cooperació a l'aula, i el *treball en grup* de les PC detalla com l'alumnat pot construir coneixement a través de la interacció amb els companys.

Un dels problemes del *treball en grup cooperatiu* de l'AC és que, sovint, els seus integrants comparteixen la mateixa producció (un únic treball per fer entre el grup o equip), i això fa que molts cops els estudiants col·laborin (es reparteixin tasques) i no cooperin. La cooperació té relació amb el conflicte sociocognitiu, el suport recíproc i la complementarietat de les diferències. Els procediments i les tècniques requerides per reconduir els conflictes de manera constructiva són importants per al bon funcionament dels grups d'aprenentatge. I això és el que configura i estructura el *treball en grup* de les PC, que sosté que, perquè els alumnes cooperin, han de compartir la mateixa situació d'aprenentatge i no pas la mateixa producció.

Per tant, el conflicte sociocognitiu és una condició necessària per a la descentració intel·lectual individual. Els estudiants arriben a explorar àrees més àmplies de les pròpies idees i, d'aquesta manera, poden reconsiderar-les a partir de la retroalimentació proporcionada per l'opinió del company. La divergència de punts de vista permet augmentar el pensament crític i, per tant, la creativitat, i explorar més possibilitats, incloses les que inicialment un no havia pensat. Però això fa que el treball hagi de començar individualment (per tenir un criteri propi) i s'acabi individualment (perquè un no pot aprendre per un altre), però entremig hi ha el moment sociocognitiu quan es comparteixen idees i postures i es confronten punts de vista amb els companys de grup (o d'equip). En aquest cas, el més important no és arribar a un acord, sinó que la finalitat és reestructurar les idees inicials de l'alumne.

Les organitzacions de treball cooperatiu dels alumnes, a més del conflicte sociocognitiu, els ajuden a afrontar les dificultats individuals (ja que poden recórrer a companys de la seva elecció) i a considerar les diferències individuals com a riquesa: a través de l'ajuda mútua, tothom aporta idees que els altres no haurien tingut, i viceversa.

Són totes aquestes organitzacions pedagògiques a través de la cooperació les que fomenten l'esforç personal d'aprenentatge i que atorguen un lloc central a la dimensió social d'aquest aprenentatge. Només podem aprendre per nosaltres mateixos, però ens és més fàcil aprendre, per i per als altres. Davant l'auge de les temptacions individualistes i l'onada de solucions digitals, aquesta és, sens dubte, la raó per atribuir un futur serè i prometedor a les escoles i les universitats.

Finançament

Albert Irigoyen és investigador predoctoral en formació FI-SDUR amb el suport de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya. L'estudi és part del projecte "Historia de la Catalunya subalterna contemporánea: alternativas solidarias y cooperativas" (PID2019-109560GB-100), finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació.

Referències bibliogràfiques

Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., D'Apollonia, S., i Howden, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Harcourt-Brace.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas.* Narcea Ediciones.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., i Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF Éditeur.

Baudrit, A. (2000). Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique? (Nota de síntesi). *Revue Française de Pédagogie, 132*, 125-153.

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif - Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A. Mugny, G., i Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage: régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie, 163*, 105-125.

Cañabate, D., i Colomer, J. (2020). Reflexiones y perspectivas de futuro del aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo xxi. Dins D.

Cañabate i J. Colomer (eds.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 11-24). Graó.

Cohen, E. G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous Classroom*. Teachers College Press.

Colomina, R., i Onrubia, J. (2004). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (p. 415-434). Alianza Editorial.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives - Démarches et outils pour la classe*. ESF Éditeur.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Éditions Canopé.

Connac, S. (2021a). *La cooperación entre alumnos*. Montaber-Marge Books.

Connac, S. (2021b). *Aprender con las pedagogías cooperativas: orientaciones y herramientas para la enseñanza*. Intercoop.

Connac, S. (2022). L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres - CIEP, 90*, 53-62. https://doi.org/10.4000/ries.12745

Connac, S., i Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives? *Éducation et Socialisation, 67*. https://doi.org/10.4000/edso.22840

Connac, S., i Rusu, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités, 18*(2). https://journals.openedition.org/activites/6705#ftn5

Connac, S., i Robbes, B. (2022). Est-il nécessaire de douter pour apprendre? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 44*(3), 338-350. https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4

Cottereau, D. (2007). *Alterner pour apprendre - Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Réseau Ecole et Nature.

Darnon, C., Butera, F., i Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. PUG.

Davidson, N. (1998). L'apprentissage coopératif et en collaboration - Une tentative d'unification. Dins J. S. Thousand, R. A. Villa i A. I. Nevin (eds.), *La créativité et l'apprentissage coopératif* (p. 63-101). Les Éditions Logiques.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Human Relations, 2*, 129-152.

Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theorical notes. Dins M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (275-320). Univer. Nebraska Press.

De Vries, D., i Edwards, K. (1974). Students Teams and Learning Games: Their Effects on Cross-Race and Cross-Sex Interaction. *Journal of Educational Psychology, 66*, 741-749.

Dewey, J. (1915). *The school and society*. The University of Chicago Press.

Doise, W., i Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Interéditions.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social, 21*, 231-246.

Duran Gisbert, D., i Monereo Font, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Horsori Editorial.

Duran, D., i Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.

Estivill, J., i Miró, I. (2020). *L'Economia Social i Solidària a Catalunya*. Icaria.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. PUF.

Ferreiro, R., i Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender.* Editorial Trillas.

García Cabrera, M. del M., González López, I., i Mérida Serrano, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa, 30*(1), 87-109. https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091

Gavaldà, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Publicacions URV i Servei de Publicacions UVic-Eumogràfic.

Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana, 226*, 14-17.

Gillies, R. M. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of research, *Anales de Psicología / Annals of Psychology, 30*(3), 792-801. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191

Iglesias Muñiz, J. C., González García, L. F., i Fernández-Río, J. (coord.) (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materiales del currículum*. Pirámide.

Irigoyen, A. (2021a). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa, 34*, 7-51. https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51

Irigoyen, A. (2021b). La cooperación entre el alumnado. *Comunicació Educativa, 34*, 225-242. https://doi.org/10.17345/comeduc2021225-242

Irigoyen, A. (2021c). El treball cooperatiu en l'educació: peça clau per a la construcció d'un futur més democràtic i de participació responsable. Dins J. M. Pons-Altés (coord.), *Ciutadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica* (p. 11-26). Publicacions Universitat Rovira i Virgili. http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/book/483

Irigoyen, A. (2022). Entrevista a Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa, 35*, 9-57. https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57

Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (2023a). Formación de docentes, didáctica de la historia contemporánea y aprendizaje cooperativo. Dins F. Acosta, Á. Duarte, E. Lázaro, i M. J. Ramos Roví (eds.), *La Historia habitada. Sujetos, procesos y retos de la Historia Contemporánea del siglo xxi* (p. 1687-1697). UCOPress Editorial, Universidad de Córdoba.

Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (2023b). Aprendizaje cooperativo y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): formación de docentes a partir de problemas sociales relevantes. Dins M. de la E. Cambil, A. R. Fernández Paradas i N. de Alba Fernández (coords.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS* (p. 779-787). Narcea.

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. [Aprendizaje cooperativo en el siglo xxi]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology, 30*(3), 841-851. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2015). Theorical approaches to cooperative learning. Dins R. M. Gillies (ed.), *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice* (p. 17-46). Nova Science.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Resources for Teachers.

Kagan, S., i Kagan, M. (2013). *Kagan Cooperative Learning Structures*. Kagan Publishing.

Lago Martínez, J. R., Soldevila Pérez, J., i Jiménez Perales, V. (2018). *El aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad*. Dins J. C. Torrego Seijo, i C. Monge López, C. (coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Editorial Síntesis.

Laville, J.-L. (2016). *L'économie sociale et solidaire - Pratiques, théories et débats*. Points.

Lewin, K. (1945). The research center for group dynamics. *Sociometry, 8*(2), 126-136. https://doi.org/10.2307/2785233

Meirieu, P. (2018). *La riposte - Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Éditions Autrement.

Merle, P. (2009). *La Démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.

Mir, C. (coord.) (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Graó.

Negro, A., Torrego, J. C., i Zariquiey, F. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. Dins J. C. Torrego i A. Negro (coord.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (p. 47-73). Alianza Editorial.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.

Paternotte, C. (2017). *Agir ensemble - Fondements de la coopération*. Vrin.

Pons-Altés, J. M., i Irigoyen, A. (2022). ¿Aprendizaje cooperativo sin valores cooperativos? Análisis de manuales escolares. Dins J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio i N. de Alba Fernández (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (p. 889-898). Tirant Lo Blanch.

Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo Editorial.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Editorial Graó.

Pujolàs, P. (2012). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat, 12*, 21-37.

Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. Dins J. Bonals i M. Sánchez-Cano (eds.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (p. 201-213). Graó.

Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender / Aprender a cooperar)*. Octaedro.

Pujolàs, P., Lago, J. R., i Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación, 11*(3), 207-218.

Riera, G. (2010). *Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa* (Tesi doctoral). Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge.* Barcanova.

Rué, J. (2020). Treinta años de aprendizaje cooperativo. Qué hemos aprendido y qué nos falta por aprender. Dins D. Cañabate i J. Colomer (ed.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo xxi. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 31-39). Graó.

Serrano, J. M., i Pons, R. M. (2007). Cooperative learning: we also do it without task structure. *Intercultural Education, 18*(3), 215-230.

Sharan, Y., i Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. Teachers College Press.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aiqué.

Slavin, R. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología / Annals of Psychology, 30*(3), 785-791. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201

Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., i Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum Press.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.

Tharp, R. G., Estada, P., Stoll, S., i Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Editorial Paidós.

Thelen, H. (1954). *Dynamics of groups at work Chicago.* University of Chicago Press.

Torrego, J. C., i Negro, A. (coord.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.

Torrego Seijo, J. C., i Monge López, C. (coords.) (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Editorial Síntesis.

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

CONNECTANT EL MÓN: EL MÈTODE PUZLE EN L'APRENENTATGE COOPERATIU DE LES CIÈNCIES SOCIALS. UN ESTUDI DE CAS A 3r D'ESO

Guiomar Sánchez Pallarès
Universitat Rovira i Virgili i coordinadora de Cultius Culturals
g.sanchezpallares@gmail.com

Resum
Aquesta investigació és un estudi de cas sobre la introducció de l'aprenentatge cooperatiu amb el mètode del Puzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) en un grup-classe de vint-i-cinc alumnes de 3r d'ESO en la matèria de Ciències Socials, per tal d'incrementar la motivació, la participació a l'aula i el rendiment acadèmic, així com vehicular els valors cooperatius.

Algunes de les principals problemàtiques de l'aula són la falta de motivació i participació, així com el poc interès per la Història i el nivell acadèmic baix, sumat a una metodologia passiva de professor/emissor i alumne/receptor. Amb la introducció de dinàmiques cooperatives, i en especial el Puzle, durant la Intervenció Didàctica de vuit sessions (l'estudi total són catorze sessions), s'ha posat en pràctica un aprenentatge dinàmic i actiu que ha posat de manifest un augment en la motivació, la participació a l'aula i el rendiment acadèmic, però que no ha pogut demostrar l'adquisició de valors cooperatius; es destaca, també, la poca experiència per part dels alumnes en el treball en equips cooperatius de manera habitual.

Paraules clau: Aprenentatge cooperatiu; Puzle; motivació; participació; rendiment acadèmic; valors cooperatius.

CONNECTING THE WORLD: THE JIGSAW CLASSROOM IN THE COOPERATIVE LEARNING OF THE SOCIAL SCIENCES. A CASE STUDY IN 3RD ESO

ABSTRACT

This research presents a qualitative case study on the use of cooperative learning dynamics in a class group of 25 ESO students with the Jigsaw classroom. The aim was to increase motivation, participation in the classroom, academic performance and understanding of cooperative values.

Some of the main problems of the classroom in question are the lack of motivation and participation, a lack of interest, and a passive teacher/sender – student/receiver methodology, all of which combines to give a low academic level. With the introduction of cooperative dynamics, and especially the jigsaw classroom, during the 8-session teaching intervention (of a total of 14 sessions), learning was dynamic and active, which increased motivation, participation in the classroom and academic performance, but did not demonstrate that cooperative values had been acquired. The students also proved to be quite inefficient at working in cooperative teams.

KEYWORDS: Cooperative learning; Jigsaw Classroom; motivation; participation; academic performance; cooperative values.

REBUT: 17/02/2023 | ACCEPTAT: 08/06/2023

1. Introducció i problemàtica inicial

El sistema educatiu actual, en gran mesura, manté molt sovint el sistema de classes expositives i unidireccionals per part dels docents. Aquest és el cas d'aquest estudi, una aula de 3r d'ESO en la matèria de Ciències Socials. Els principals problemes detectats —i que s'han intentat començar a pal·liar— a través de l'aprenentatge cooperatiu són la desmotivació, la poca participació a l'aula i el rendiment acadèmic baix; aquest darrer aspecte fa referència a l'assoliment baix dels objectius d'aprenentatge.

S'ha demostrat àmpliament que la classe magistral, per si sola, no sempre arriba del tot a l'alumnat. En dificulta no només l'assimilació del contingut, sinó també l'atenció prestada a l'aula (Nisperuza i Valero, 2015) i que l'alumne se sent allunyat de la matèria. En canvi, en l'ensenyament de la Història, és important involucrar més l'alumnat i que així pugui esdevenir coneixedor del nostre passat, perquè això dona eines per comprendre millor conceptes del nostre present i formar-los com a ciutadans crítics i reflexius (Carretero i Montanero, 2008).

Per millorar aquestes capacitats personals i acadèmiques dels alumnes, cal buscar metodologies actives o, si més no, recursos més actuals i variats perquè pugui arribar el contingut a tot el conjunt de la classe (Departament d'Educació, 2017). La finalitat és involucrar més l'alumnat i que sigui partícip del seu propi aprenentatge, perquè creï coneixements significatius (Ausubel, 1983). Seguint aquesta idea, és important el treball en equip i la cooperació, especialment l'aprenentatge entre iguals (Roig-Zamora i Araya-Ramírez, 2014; Ovejero, 2018), per crear sinergies positives i ambients d'aprenentatge en els quals els mateixos alumnes treballen col·lectivament. L'objectiu final és que els joves sentin seva l'assignatura, i que es remarquin no només els continguts, sinó també aspectes col·lectius.

És per això que la Intervenció Didàctica d'aquest estudi va relacionada amb la introducció del treball cooperatiu, concretament la introducció[1] del mètode Puzle, perquè permeti als alumnes realitzar tasques de manera conjunta situant al centre els valors cooperatius (Gavaldà, 2000; Irigoyen, 2021a; Pons-Altés i Irigoyen, 2022): valoració de les idees diver-

1 Aquesta intervenció didàctica és una investigació per veure efectes en la introducció d'aquest mètode. La intenció no és treure conclusions taxatives sobre la metodologia, sinó veure quins canvis és produeixen en aquestes vuit sessions d'aplicació.

gents, necessitat de diàleg i consens, llibertat d'idees i d'expressió, igualtat, responsabilitat en la participació, democràcia com a eina de treball i norma de respecte, voluntat d'aprenentatge, regulació social de l'economia, constància i persistència en la reflexió.

2. Marc teòric: què és l'aprenentatge cooperatiu?

Els treballs en grup són quelcom comú en escoles i instituts, tot i que les teories cooperatives voldrien fer un pas més enllà (Pujolàs, 2003; Rué, 2020). L'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) reuneix una gran multitud de mètodes cooperatius com l'Aprendre Junts (*Learning Together*) dels germans Johnson (Johnson i Johnson, 2014b; Johnson *et al.*, 1999), el Puzle o Trencaclosques (*Jigsaw*) d'Aronson (Aronson, 1978; Aronson i Patnoe, 1997) o la Tutoria entre Iguals (Duran i Monereo, 2012; Flores Coll *et al.*, 2016; Roig-Zamora i Araya-Ramírez, 2014). Per exemple el *Learning Together* abans citat pretén que els alumnes treballin plegats cap a un projecte en comú, en lloc de fer el que sovint fan els alumnes en els treballs de grup habituals: repartir-se la feina entre els membres, ferla individualment i, després, ajuntar-la. D'aquesta manera se segueixen els cinc principis següents (Johnson *et al.*, 1999, p. 21-23): interdependència positiva, responsabilitat individual i grupal, interacció cara a cara estimuladora, desenvolupament d'habilitats cooperatives/socials i autoavaluació grupal.

En general, en l'aprenentatge cooperatiu s'unifiquen esforços amb grups heterogenis creats per poder aprofitar els punts forts de cada alumne, on la interdependència positiva i la responsabilitat individual i col·lectiva són clau (Buchs, 2020) i on es fomenta la inclusió (Pujolàs, 2001). L'aprenentatge cooperatiu és un motor per formar alumnes compromesos, no només acadèmicament, sinó també en l'aspecte personal i, sobretot, emocional (Slavin, 1980). L'aprenentatge actiu prepara per a les situacions de la vida diària molt més que no pas les lliçons unidireccionals d'estudi memorístic (Rodríguez *et al.*, 2012). El treball cooperatiu, quan involucra tots els aspectes del grup-aula, acaba sent un projecte comú (Connac, 2020a, 2021), és a dir, tots els alumnes caminen plegats per assolir quelcom comunitari. D'aquesta manera, són capaços de gestionar el seu propi aprenentatge (Parra i Peña, 2012), aprenent a partir de la relació que s'estableix entre ells, i adquireixen competències i desenvolupen el seu tarannà crític i social. Els grups cooperatius prenen importància

en la cohesió i en la solidaritat (Pujolàs, 2008b), enfront de situacions d'aula de caire totalment individualista o de competició, on els alumnes "lluiten" per la primera plaça (García Cabrera *et al.*, 2012).

D'altra banda, cal destacar, de la literatura científica francòfona, les teories postulades per Connac (2020b, 2021), que desenvolupen la cooperació a través de les *pédagogies coopératives*. Les *pédagogies coopératives* utilitzen el treball en grup cooperatiu com una variant més, i no pas com l'única (Connac i Irigoyen, 2023), i el distingeixen d'altres situacions de tasques grupals, com el treball en equip (Irigoyen, 2021b). També aporten noves situacions d'aprenentatge com l'ajuda, l'ajuda mútua i la tutoria, i també situacions d'aula on es coopera per fer col·lectiu, com els consells cooperatius o els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (Irigoyen, 2021c). Per tant, amb tot, es tracta d'un sistema polièdric amb el qual es pot treballar mitjançant la cooperació de manera integral.

Cal tenir en compte també la formació dels grups cooperatius, ja que no n'hi ha prou amb posar els alumnes en grup perquè, de manera espontània, s'organitzi la cooperació, ben al contrari. Com explica Meirieu a Irigoyen (2022), si deixem els alumnes en grup i els demanem que facin una tasca, el que passa espontàniament és el repartiment de rols entre "pensadors, executants, aturats i molestadors". Pujolàs (2008a) assenyala que és interessant fer grups heterogenis, creats pel docent. En aquests grups cooperatius l'alumnat s'ajuda i treballa conjuntament, i aprenen els uns dels altres. Perquè, a més, la idea de treballar cooperativament és la de treballar *amb* valors (Pons-Altés, 2021), és a dir, no només fer entendre als alumnes la rellevància d'aquests valors (treball *en* valors), sinó fer-los partícips posant-los en pràctica en el seu dia a dia (treball *amb* valors), perquè el treball cooperatiu i els valors cooperatius siguin dues cares de la mateixa moneda (Pons-Altés i Irigoyen, 2022).

La participació del docent és clau, ja no com a únic emissor del contingut, sinó com a guia que orienta i acompanya els alumnes (Johnson *et al.*, 1999). I aquest guiatge també el fan els mateixos joves, que veuen com avança el seu saber i s'autoavaluen —cinquè punt dels principis mostrats de Johnson i Johnson (2009). En aquest sentit, és d'interès com les teories cooperatives pensen el concepte d'avaluació d'una manera més àmplia: autoavaluar-se i coavaluar fa que els alumnes prenguin consciència del que van descobrint, dels seus progressos i esforços, dels seus punts forts i del que els falta (Johnson i Johnson, 2014a), i aprenen també a avaluar els

companys d'una manera justa, i això ajuda a la regulació i l'autoregulació de l'aprenentatge propi, a entendre l'ambient de l'aula i a aprendre a la vegada, i a valorar els resultats gràcies a l'esforç i al camí que els alumnes han fet plegats (Sanmartí, 2010).

En l'estudi que ens ocupa s'ha aplicat un dels mètode cooperatius més coneguts: el Puzle o Trencaclosques (*Jigsaw*) (Aronson, 1978; Aronson i Patnoe, 1997).[2] El principal objectiu és la interdependència entre l'alumnat perquè sorgeixi la interacció entre iguals i la responsabilitat individual i col·lectiva. Això vol dir que entre els alumnes s'ajuden i tenen responsabilitats dins dels equips, però implica, de vegades, una dependència extrema, que és la seva qualitat més negativa: es refereix al fet que els alumnes depenen massa de si l'altre company ha realitzat bé la seva feina o de les ganes que hi ha posat en la recerca que li pertoca. La dinàmica és la següent: hi ha grups-base i grups-experts. En els grups-base, cada membre es fa expert d'un tema concret; posteriorment es reuneixen els grups d'experts de cada temàtica per fer recerca i resoldre dubtes; tot seguit, l'alumnat torna als seus grups-base per compartir amb els altres companys allò que han après i per conèixer allò en què els seus companys s'han fet experts (Slavin, 1999).

3. Marc metodològic

Aquesta investigació s'ha dut a terme en una aula on preval la classe magistral per part del docent en l'assignatura de Ciències Socials. Amb la proposta, es considera fer un salt qualitatiu amb què els alumnes siguin també els agents del seu propi aprenentatge. El mètode cooperatiu del Puzle pot ajudar a establir vincles entre els alumnes i la matèria, ja que es tracta d'una ensenyança activa, tal com han introduït els psicòlegs Jean Piaget i Lev Vygotsky.

3.1 Mostra de l'estudi

La mostra d'aquest estudi és de vint-i-cinc participants (n=25) d'un grup-classe heterogeni d'un centre concertat de la ciutat de Tarragona. La investigació s'ha realitzat en la matèria de Ciències Socials de 3r d'ESO

2 Pàgina web sobre el Puzle, on es poden consultar multitud d'articles sobre la temàtica i gran part de l'obra d'Elliot Aronson: https://www.jigsaw.org/ Consultada el 12/02/2023.

durant el segon trimestre del curs 2021-2022. En l'observació inicial, anotada al diari de camp, es detecta que hi ha participants que tenen predisposició al treball en equip i d'altres que prefereixen treballar en solitari. En general, no hi ha cap cas amb una singularitat especial, sinó que tots treballen de manera més o menys organitzada per assolir exitosament les matèries. Les famílies a les quals pertanyen són, la gran majoria, de classe mitjana-alta.

3.2 Objectius de la recerca

Els principals problemes detectats són la desmotivació de l'alumnat per la matèria i la poca participació. Es pensa que, gràcies a la iniciació en l'aprenentatge cooperatiu, es podria millorar aquests aspectes, obtenir uns primers resultats acadèmics i promoure el coneixement de valors cooperatius. Així, el supòsit presentat és: els estudiants de 3r d'ESO, amb la iniciació en l'aprenentatge cooperatiu a través del Puzle en l'assignatura de Ciències Socials, augmentaran la motivació i la participació i milloraran la posada en pràctica dels valors col·lectius i el rendiment acadèmic.

Arran dels problemes que s'han trobat a l'aula i el supòsit presentat, s'han realitzat les preguntes d'investigació següents i, a partir d'aquestes preguntes, s'han establert els objectius següents:

Preguntes d'investigació

- Pot l'aprenentatge cooperatiu augmentar la motivació i la participació, així com els valors socials i el rendiment acadèmic de l'alumnat de 3r d'ESO a la classe de Ciències Socials?
- De quina forma l'aprenentatge cooperatiu afecta la motivació i la participació a classe, els valors socials i el rendiment acadèmic de l'alumnat de 3r d'ESO?

Objectiu general

Indagar si amb la iniciació de l'aprenentatge cooperatiu augmenta la motivació i la participació, els valors socials i el rendiment acadèmic dels alumnes vers l'assignatura.

Objectius específics

1. Analitzar si la motivació per l'assignatura de Ciències Socials augmenta i si la participació activa s'incrementa.
2. Detectar si hi ha indicis de millora en el rendiment acadèmic.
3. Analitzar si sorgeixen amb més freqüència els valors socials col·lectius i minva l'individualisme.

3.3 Variables de la investigació

Atès que el que es pretén amb aquest estudi és veure els efectes del treball cooperatiu en aquests joves, els grups han de ser heterogenis i triats pel docent, de manera que aprofitin i valorin cadascuna de les característiques i els punts forts de cada alumne (Connac, 2021). L'heterogeneïtat ajuda en la realització de la tasca de l'equip i millora la cohesió social, i valoren les diferències del grup (Pujolàs, 2008a).

Les variables han estat:

- Independents: metodologia cooperativa del Puzle amb el suport de recursos TIC i recursos visuals de Ciències Socials (vídeos i fonts primàries i secundàries).
- Dependents: millorar el rendiment acadèmic i augmentar la motivació, la participació i els valors socials gràcies a aquesta metodologia.
- Estranyes: la família i la situació personal de cada alumne, el *background* i el coneixement previ de la matèria per part de cada alumne i la càrrega lectiva d'altres assignatures.

3.4 Disseny i procediment de recerca

La Proposta d'Intervenció s'articula en catorze sessions (Taula 1). Les quatre primeres són d'observació sistemàtica del grup-classe, i serveixen per apuntar totes les particularitats en un diari de camp i en una rúbrica d'observació actitudinal. Seguidament, les sessions d'Intervenció Didàctica, en les quals s'introdueix els alumnes en les dinàmiques d'aprenentatge cooperatiu per crear un projecte comú: la realització d'un mapa conceptual utilitzant l'estructura cooperativa del Puzle.

Taula 1. Proposta d'Intervenció

SESSIONS	*DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS*	*INSTRUMENTS DE RECERCA*
1-4	Observació i anàlisi prèvia	Diari de camp
5	Inici de la intervenció didàctica	Pretest
6-13	Intervenció didàctica	Diari de camp i dues rúbriques d'observació dels grups de treball cooperatiu
14	Finalització de la intervenció didàctica	Posttest

Font: pròpia.

L'estructura del Puzle posada en pràctica per Pujolàs (2008b) pretén treballar primer amb els grups-base i els grups-experts i, després, posar en comú tota la feina i la informació extreta en els grups-base novament, per crear així un projecte comú amb l'aprenentatge entre iguals. En el treball, han de realitzar un mapa conceptual de quatre personatges[3] (Figura 1). Els sis grups heterogenis creats estan formats per quatre membres. En cadascun dels grups hi ha una persona experta en Cristòfor Colom, Hernán Cortés, Francisco Pizarro i Lope de Aguirre. Cada expert ha de reunir informació de cadascuna de les figures (guiats pel docents) per, després, compartir-la amb els seus companys, fer conjuntament el mapa conceptual amb els quatre personatges i resoldre les preguntes proposades a la Figura 1.

Val a dir que també s'aporten petites "píndoles" d'explicació docent, així com vídeos i el treball amb fonts directes i indirectes. El docent explica aquestes petites parts de matèria quan pertoca per resoldre dubtes genèrics i aportar més informació, mentre que la resta de la sessió fa de guia, resolent dubtes o donant indicacions. Els alumnes busquen la informació al llibre de text o en materials que s'han treballat a classe. L'objectiu principal és que aprenguin a relacionar-se en un entorn de cooperació, on cadascú té clar la seva tasca per, més endavant, ajudar els companys amb els coneixements adquirits.

3 Pel que fa a la paraula *conqueridors*, es fa referència, durant tota la ID, al seu concepte obsolet, ja que Amèrica no es va *descobrir*. Durant les classes s'anima a crear debat sobre aquests mots i el seu significat.

Figura 1. Projecte cooperatiu per treballar a classe

Nota. Les paraules en cursiva han servit per obrir debat a classe sobre els conceptes de *descoberta* i *conquesta*.
Font: creació del docent.

3.5 Recollida i anàlisi de dades

El disseny de recerca escollit ha estat el qualitatiu a través d'un estudi de cas. Aquest ha estat considerat el mètode idoni per investigar, de manera concreta, el grup-classe i com l'inici de l'ús de la cooperació pot afectar l'alumnat, en especial la seva conducta i comportament en el moment d'executar tasques en equip, a partir de l'observació directa.

Pel que fa a la recollida de dades (Taula 2), s'ha decidit emprar l'observació directa, a través d'un diari de camp i dues rúbriques d'observació del treball en grup cooperatiu. També es posa el focus directament en la importància del pretest i el posttest per analitzar l'evolució de l'alumnat. La recollida de dades es fa abans i durant la intervenció.

Tant l'observació directa com els comentaris per part del docent i dels alumnes s'han registrat en un diari de camp, que s'ha usat per crear etiquetes de manera manual. S'ha pogut fer un recull manual de manera òptima creant etiquetes amb codis mixtos (inductiu i deductiu) a partir de les observacions i de les respostes dels alumnes. Aquests codis s'han plantejat a partir de la informació rebuda: *motivació*, *cooperació*, *ajuda mútua* o *participació a classe*, entre d'altres (taula 3).

Taula 2. Instruments de recollida de dades

INSTRUMENTS PREVIS	*SESSIONS*
Diari de camp: observació directa del desenvolupament de les sessions de Ciències Socials del grup classe	1-4
Rúbrica d'observació actitudinal (estudi de motivació i participació) en una de les sessions prèvies	3
INSTRUMENTS DURANT LA INTERVENCIÓ	
Pretest	5
Diari de camp: observació directa del grup-classe	5-14
Rúbrica d'observació actitudinal, tant a les classes magistrals com quan es treballa en grup cooperatiu (estudi de motivació i participació)	11-12
Rúbrica d'observació procedimental quan es treballa en grup cooperatiu (estudi del rendiment de la matèria), feta a partir de les rúbriques d'avaluació segons les Competències Bàsiques	6-13
Posttest	14

Font: pròpia.

Taula 3. Ítems per investigar i instruments de recollida de dades

ÍTEM PER INVESTIGAR	*INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES*
Motivació	Pretest i posttest Diari de camp Rúbrica d'observació actitudinal
Participació a classe	Diari de camp Rúbrica d'observació actitudinal
Valors socials	Diari de camp Rúbrica d'observació procedimental quan es treballa en equip
Rendiment acadèmic	Pretest i posttest

Font: pròpia.

Quant a les rúbriques, se n'han realitzat dues per a quan es treballa en equip: la rúbrica d'observació actitudinal (taula 4) i la rúbrica d'observació procedimental (taula 5). Amb la primera es posa de manifest la motivació i la participació a classe; amb la segona, veure com funcionen quan treballen en equip.

Taula 4. Rúbrica d'observació actitudinal (estudi de motivació i participació)

0	*1*	*2*	*3*
0. No escolta gens durant la sessió.	1. Escolta en alguns moments puntuals de la sessió.	2. Escolta la major part de la sessió.	3. Escolta i està atent tota la sessió.
0. No es comporta adequadament, ni escolta ni atén en cap moment.	1. Es comporta adequadament, escolta i atén en moments puntuals.	2. Es comporta adequadament durant gran part de la sessió.	3. Es comporta adequadament, escolta i està atent tota la sessió.
0. No participa mai.	1. Participa de tant en tant en la sessió.	2. Participa activament en diversos moments de la sessió.	3. Participa activament i aporta preguntes i comentaris.

Font: pròpia.

Taula 5. Rúbrica d'observació procedimental, quan es treballa en grup cooperatiu

0	*1*	*2*	*3*
0. No treballa en equip.	1. Li costa treballar en equip.	2. Treballa en equip adequadament.	3. Treballa en equip i ajuda els companys de grup.
0. Mai no pren la iniciativa del grup.	1. Algunes vegades pren la iniciativa del grup.	2. De vegades pren la iniciativa del grup.	3. Pren sempre la iniciativa del grup.
0. No reflexiona ni relaciona la recerca a classe ni el treball en equip.	1. De tant en tant reflexiona i relaciona la recerca a classe i el treball en equip.	2. Reflexiona i relaciona la recerca a classe i el treball en equip bé.	3. Reflexiona i relaciona la recerca a classe i el treball en equip de manera òptima.
0. No analitza les fonts, els mapes ni els continguts treballats.	1. Analitza les fonts, els mapes i els continguts treballats una mica.	2. Analitza bé les fonts, els mapes i els continguts treballats.	3. Analitza les fonts, els mapes i els continguts treballats de manera òptima.

Font: pròpia.

Finalment, s'ha analitzat el projecte en comú (mapa conceptual) a través de la rúbrica de coneixement de la matèria, a partir de les Competències Bàsiques i dels continguts curriculars de l'àmbit.

4. Resultats

En aquest punt es mostren els resultats i l'anàlisi a través de la triangulació de dades.

4.1 Motivació, comportament i participació

Els resultats de la rúbrica actitudinal mostren l'evolució i els canvis dels alumnes des de l'inici fins al final de la Intervenció.

En la taula 6 es mostra els resultats de la rúbrica d'observació actitudinal (taula 4) en la primera sessió d'observació inicial abans de començar la intervenció i en l'última sessió de la intervenció. Per tant, es pot veure la comparació entre la primera i l'última sessió d'aquest estudi. Els dos primers paràmetres tenen a veure amb la motivació i el comportament a classe, i el darrer amb la participació, que s'analitzarà degudament en l'apartat 4.2. S'ha puntuat cada paràmetre en una escala de 0 a 3 (0 és gens, 1 és poc, 2 és òptim i 3 és excel·lent).

El que s'observa és que hi ha alumnes que tenen una evolució positiva molt clara, i de *gens* o *poc* (0 o 1) passen a *òptim* o *excel·lent* (2 o 3). Per exemple, el participant 6 passa de *gens* (0 0 0) a *excel·lent* (3 3 3) en els tres paràmetres (motivació, comportament i participació). En la taula també es mostra que hi ha alumnes que disposen de bona actitud a l'inici i es mantenen regulars fins a l'última sessió; en canvi, en menor mesura, s'observa alumnes que tenien una millor predisposició inicialment i que després empitjoren. En línies generals, veiem que la introducció de l'aprenentatge cooperatiu fa que augmentin els paràmetres de motivació, comportament i participació. S'hi pot veure que, abans de la intervenció, hi ha una majoria de 0 i 1, ja que, efectivament, els alumnes no se sentien pròpia la matèria i la dinàmica de classe era únicament la d'escoltar. Amb les dinàmiques cooperatives la cosa va anar canviant de tal manera que molts alumnes, amb el pas de les sessions, van començar a sentir-se més lliures de participar activament; hi ha casos en els quals passen de 0/1 a 2,

Taula 6. Dades de la rúbrica d'observació actitudinal

PARTICIPANTS	RÚBRICA ACTITUDINAL INICIAL (SESSIÓ 3)	RÚBRICA ACTITUDINAL FINAL (SESSIONS 11 I 12)
P1	1 2 0	2 1 1
P2	2 2 0	2 2 2
P3	2 3 0	1 2 0
P4	2 3 2	2 3 0
P5	3 2 1	2 3 2
P6	0 0 0	3 2 1
P7	0 2 0	2 3 1
P8	3 3 3	3 3 2
P9	2 1 0	3 2 1
P10	2 1 0	3 1 1
P11	1 2 3	2 2 2
P12	2 2 1	3 2 1
P13	2 2 2	3 2 1
P14	0 0 0	2 2 2
P15	1 2 1	2 3 2
P16	1 2 0	3 2 0
P17	1 1 0	2 2 2
P18	2 2 0	3 2 0
P19	1 2 0	2 2 1
P20	2 2 0	3 1 3
P21	1 2 0	3 2 2
P22	0 2 0	2 3 1
P23	1 0 3	2 2 0
P24	1 2 1	2 3 1
P25	1 1 1	2 1 2

Font: pròpia.
Nota: en verd, alumnes que han augmentat considerablement l'actitud a l'aula.

com els alumnes A2 i A14; o de 0 a 3, com l'A20, que va acabar amb un nivell de participació alt.

Si ens centrem en l'anàlisi feta a partir de les diferències entre el pretest i el posttest, pel que fa a la pregunta de motivació (sobre si els agradava o no la Història), en el pretest 13 de 25 participants (un 52%) van respondre afirmativament; en canvi, en el posttest veiem com augmenten fins a 18 (un 72%) els participants que responen afirmativament. A la taula 7 es mostren els percentatges.

Taula 7. Taula resum de la motivació dels alumnes envers l'assignatura

MOTIVACIÓ			
PRETEST		POSTTEST	
Sí	52%	Sí	72%
No	44%	No	20%

Font: pròpia.

En l'anàlisi d'aquesta pregunta oberta, s'han creat etiquetes per catalogar les respostes dels participants: *avorriment*, *actualitat* i *interès* (taula 8). En el pretest, els participants parlen de l'avorriment en aquesta assignatura en particular i en la de Història; així i tot, de manera positiva, alguns estudiants la consideren interessant i opinen que els podria aportar profit gràcies al seu vincle amb l'actualitat. En canvi, en el posttest es veu clarament com disminueix l'avorriment —de fet, baixa fins a la meitat—, mentre que augmenten les etiquetes d'interès.

Taula 8. Respostes obertes en la pregunta sobre motivació

MOTIVACIÓ	ETIQUETES		
	AVORRIMENT	ACTUALITAT	INTERÈS
Pretest	8	4	9
Posttest	4	3	15

Font: pròpia.
Nota: etiquetes extretes de la informació dels alumnes en el pretest i el posttest.

Cal dir que, en el diari de camp, es registra que, en les primeres sessions de la intervenció, l'alumnat estava molt animat amb la nova metodologia, perquè els permetia un canvi de rutina i una participació més activa en la matèria. Això, però, únicament va durar aquestes primeres sessions, per la novetat de la mecànica cooperativa, i ràpidament es va tornar a les dinàmiques de grup anteriors.

4.2 Valors socials

El primer que s'observa és que la composició heterogènia dels grups cooperatius no ha complagut a tothom. Alguns alumnes no volien anar amb d'altres per falta d'afinitat. A més a més, en un principi preferien fer el treball de manera individual o fer-lo en grups on es repartien la feina per ajuntar-la posteriorment, sense compartir informació ni fer ús de l'aprenentatge entre iguals.

A la taula 9 es mostra els resultats de la rúbrica d'observació procedimental (a partir de la taula 5) dels grups-base. S'ha pogut constatar que en alguns grups hi ha hagut alumnes que s'imposaven i no deixaven que la resta de companys hi participés, mentre que en altres grups el que han fet ha estat, senzillament, repartir-se la feina i fer-la cadascú per separat, encara que aquest no era l'objectiu del treball cooperatiu. Tampoc no han fet un ús adequat del material que van rebre, ja que buscaven per Internet sense un objectiu clar.

Però, val a dir que, en el Puzle, que consisteix en sessions amb el grup-base i sessions amb el grup d'experts, durant el treball amb el grup d'experts on s'utilitzaven fonts primàries i secundàries sí que s'ha percebut una dinàmica diferent, de treball cooperatiu entre alumnes. No obstant això, posteriorment, no s'ha posat en comú amb el grup-base, sinó que senzillament la resta de grup l'ha copiada.

Pel que fa a la informació extreta del pretest i el posttest, a la taula 10 es demostra que s'ha pogut constatar que, a l'inici, no sabien què significava cooperar o treballar en grups cooperatius. Les preguntes eren: PC1 = No has treballat mai en grups cooperatius?; PC2 = Prefereixes treballar sol?; PC3 = Sabries definir treball cooperatiu?, i si un cop realitzada la intervenció, els resultava interessant el treball cooperatiu (posttest).

Taula 9. Dades extretes de la Rúbrica d'Observació Procedimental mentre treballen en grup

GRUPS COOP.	*RÚBRICA PROCEDIMENTAL*
Grup 1	2 1 0 1
Grup 2	3 2 1 2
Grup 3	3 3 1 2
Grup 4	1 3 1 2
Grup 5	2 2 1 1
Grup 6	0 0 0 1

Font: pròpia.
Nota: Cada número equival al nivell de gradació de cadascun dels quatre paràmetres de la rúbrica.

Taula 10. Resultats de les preguntes de cooperació

PREGUNTES DE COOPERACIÓ	*PRETEST*			*POSTTEST*		
	SÍ	*NO*	*NS/NC*	*SÍ*	*NO*	*NS/NC*
PC1	17	4	4	23	2	0
PC2	8	14	3	7	11	8
PC3	10	8	7	17	9	0

Font: pròpia.
Nota: PC1 = No has treballat mai en grups cooperatius?, PC2 = Prefereixes treballar sol? i PC3 = Sabries definir treball cooperatiu?

En l'anàlisi qualitativa de les respostes, si bé és cert que molts dels alumnes sí que han assolit el coneixement de què és treballar de manera cooperativa, no tots ho saben explicar. Sí que hi ha un augment de respostes positives de cara al posttest; però, si ens fixem en les etiquetes extretes a partir de les Preguntes sobre Cooperació (taula 11), veiem que un total de 8 alumnes confonen el treball cooperatiu amb un simple treball en grup. No obstant això, cal destacar que una gran majoria sí que expliquen de manera correcta què és: de 4 a 19 (de 25 participants) tenen clar el concepte de treball cooperatiu. Per altra banda, i com es veia a la taula 10, alguns segueixen preferint el treball en solitari.

Taula 11. Etiquetes extretes de la informació dels alumnes al pretext i el posttest

	COOPERACIÓ	
	HO ENTENEN	*HO CONFONEN*
Pretest	4	11
Posttest	19	8

Font: pròpia.

4.3 Rendiment acadèmic

A la taula 12 es mostra el resultat de l'anàlisi de les respostes a les dues preguntes de contingut del test, les quals feien esment a preguntes relacionades amb el temari.

Taula 12. Resultats de les Preguntes de Contingut (PC1 i PC2)

	PRETEST			*POSTTEST*		
	SÍ	*NO*	*NS/NC*	*SÍ*	*NO*	*NS/NC*
PC1	24	1	0	24	1	0
PC2	13	5	7	20	4	1

Font: pròpia.
Nota: S'estructura en Sí (sí han sabut la resposta), No (no han sabut la resposta, és a dir, era errònia) i NS/NC (ho ha deixat en blanc).

El posttest es va realitzar durant la primera sessió de la intervenció (sessió 5 de la investigació) de manera que les preguntes de contingut eren únicament per saber de quina base partíem, i ja s'ha vist que una gran majoria sabia la primera resposta, però no la segona, la qual ha tingut un millor resultat en el posttest. Això mostra que una gran majoria ha après contingut nou a través del Puzle.

5. Discussió i conclusions

El supòsit presentat en aquest estudi era veure si els estudiants de 3r d'ESO, amb la iniciació en l'aprenentatge cooperatiu a través del Puzle en

l'assignatura de Ciències Socials, augmentarien la motivació i la participació, i millorarien la posada en pràctica dels valors col·lectius i el rendiment acadèmic. Aquest supòsit ha estat corroborat d'una part i refutat d'una altra:

> ✓ Part del supòsit corroborat: ha augmentat, en gran mesura, la motivació i la participació a classe, i s'ha vist un canvi cap a millor en el rendiment acadèmic.
>
> ✕ Part del supòsit refutat: no han assolit un bon treball cooperatiu i desconeixen la pràctica amb valors socials (com l'ajuda, l'ajuda mútua o l'esperit democràtic), i això ha dificultat l'articulació dels valors cooperatius i la bona adquisició de les habilitats cooperatives.

L'objectiu principal de l'estudi era determinar si amb la iniciació de l'aprenentatge cooperatiu augmenta la motivació i la participació, els valors socials i el rendiment acadèmic dels alumnes vers l'assignatura. Per aconseguir-los es proposaven aquests quatre objectius específics: 1) analitzar si la motivació per l'assignatura de Ciències Socials augmenta i si la participació activa s'incrementa; 2) detectar si hi ha indicis de millora en el rendiment acadèmic; 3) determinar si amb l'ús de la cooperació millora l'autoaprenentatge de l'alumnat, i 4) analitzar si sorgeixen amb més freqüència els valors socials col·lectius i minva l'individualisme.

Pel que fa al primer objectiu específic, s'ha pogut constatar que hi ha hagut un augment de la motivació i la participació a la classe Trencaclosques. La nova metodologia representava quelcom nou i, per tant, els atreia com a novetat. Estaven acostumats a una classe en la qual el professor únicament realitzava explicacions magistrals amb poca —o gens— interacció per part dels estudiants. En canviar el mètode i introduir el focus en una metodologia activa, s'han vist capaços de participant més, d'estar més motivats i, evidentment, d'acabar traient un profit acadèmic, tal com es fa palès en els resultats de les graelles d'observació (pel que fa a motivació i participació) i en els resultats de les preguntes de coneixement del posttest. Més concretament, en parlar de la motivació i de la percepció de l'assignatura, trobem que en el pretest un 52% dels alumnes deien que sí que els agradava la Història, enfront del 44% que

deia que no. En el posttest un 72% deien que sí que els agradava la Història i es baixava fins a un 20% en el no.

Si ens fixem en la participació, és cert que hi ha alumnes que segueixen sent passius al final de la Intervenció, però es pot veure un petit augment de la participació al llarg de les sessions. A més a més, es considera que l'aprenentatge a través de la cooperació ajuda en el rendiment acadèmic perquè es tracta d'un aprenentatge vinculat als valors cooperatius, com són l'ajuda mútua i la valoració dels companys (Gavaldà i Pons-Altés, 2020). En definitiva, ajuda a la inclusió i la integració, en detriment dels aprenentatges individualistes i competitius (Pujolàs, 2008a).

Respecte al segon objectiu específic, es veu un principi d'augment del rendiment acadèmic. Motivació, participació i rendiment acadèmic són tres ítems que van interrelacionats, ja que el fet que una matèria agradi o atregui l'alumnat farà que la percebin com a seva, es motivin i vulguin buscar més informació (Santrock, 2014), i millorin així el rendiment i, a més, siguin capaços de gestionar el seu propi aprenentatge (Parra i Peña, 2012).

Pel que fa al quart objectiu específic, no s'ha aconseguit treballar en grups cooperatius de la manera desitjada ni formar les actituds de valors cooperatius. Això pot ser degut, primer de tot, al poc marge de temps que s'ha tingut (Gavaldà i Pons-Altés, 2016; Irigoyen, 2021). Aquest és un dels grans entrebancs en les pràctiques cooperatives: el poc temps que s'hi pot dedicar —perquè el curs lectiu així ho demana— fa que els alumnes no acabin d'assumir els rols ni en comprenguin de manera correcta el funcionament (Johnson *et al.*, 1999) ja que, sovint, com ha passat en aquest cas, no estan acostumats a usar entorns d'aprenentatge cooperatiu. Es necessita més temps per poder fer ambients cooperatius i que es creïn aquestes sinergies. Hauria d'haver-se fet des de l'inici de curs, per exemple, o durant tot el trimestre, en lloc de les poques sessions d'Intervenció Didàctica que es van dur a terme. Una altra raó podria ser que el Puzle és un mètode cooperatiu catalogat com a complex. Caldria primer utilitzar algunes tècniques cooperatives més senzilles (Iglesias *et al.*, 2017). En aquesta intervenció didàctica amb el Puzle s'han observat clarament dues qüestions: 1) Es feia palesa la insuficient experiència amb l'aprenentatge entre iguals o mitjançant la cooperació, ja que preferien agafar la informació, fer ells aquella part, i després que els companys del grup-base

la copiessin, més que no pas explicar-la i intentar fer-la entendre. 2) Els grups heterogenis, fets pel docent, va comportar algunes queixes, ja que alguns companys no volien anar amb d'altres. Aquest fet demostra que la utilitat d'algunes estratègies per treballar en grup-classe i cohesionar-lo abans de començar l'aprenentatge cooperatiu (Pujolàs, 2008b) és la clau per enfortir el grup-classe.

La major part dels alumnes no han aconseguit el nivell d'assoliment desitjat, és a dir, no han estat capaços de treballar cooperativament de manera òptima, com ho demostra tant el diari de camp com la rúbrica d'observació actitudinal i la rúbrica d'observació procedimental i, sobretot, el posttest. Per exemple, a la pregunta de si sabien dir què és el treball cooperatiu, la gran majoria encara el confonien amb el treball en grup: repartir-se la feina i fer-ho individualment, per parts. És un fet: no estan acostumats a cooperar, i això dificulta que es posin en pràctica immediata els principis de Johnson *et al.* (1999).

Una altra de les mancances de la cooperació, en especial quan els alumnes no hi estan acostumats, es troba en aspectes com ara la *desviació atencional* que, segons Connac (Irigoyen, 2021b), consisteix en el fet que els alumnes perdin l'atenció i la concentració per la feina, ja que s'esvaloten i no estan atents pel mateix desordre de la nova metodologia de classe. Connac concreta tres problemes o *desviacions de l'aprenentatge cooperatiu*,[4] però considero que és aquest en concret el del grup-classe que ens ocupa.

Aquest estudi ha estat realitzat durant catorze sessions i cal posar de manifest les seves limitacions pel que fa al temps invertit, especialment si tenim en compte que les metodologies cooperatives necessiten temps i pràctica perquè els alumnes i els docents puguin adequar-se a aquesta manera de treballar. Tanmateix, com s'afirmava en un estudi d'Irigoyen (2019) sobre el Puzle a 1r de Batxillerat en la matèria d'Història Contemporània, els resultats d'aquesta experiència breu permeten intuir que més presència del treball cooperatiu a l'aula facilitaria l'aprenentatge significatiu de competències, continguts i valors treballats. I, en la investigació que presentem, cal destacar que amb la introducció de l'aprenentatge cooperatiu es veuen indicis de millora acadèmica i que augmenta la motivació, la participació i l'interès per l'assignatura.

4 Sylvain Connac assenyala fins a quatre *desviacions* en els grups cooperatius: atencional, productivista, fusionadora i diferenciadora.

Referències bibliogràfiques

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.

Aronson, E., i Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2a ed.). Addison Wesley Longman.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, *1*, 1-10.

Buchs, C. (2020). Preparar a los estudiantes para cooperar y organizar interacciones para apoyar el aprendizaje en la universidad. Dins D. Cañabate i J. Colomer (ed.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo* xxi. *Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 51-59). Graó.

Carretero, M., i Montanero, M. (2008). Teaching and learning History: Cognitive and cultural aspects, *Culture and Education*, 20(2), 133-142. https://doi.org/10.1174/113564008784490361

Connac, S. (2020a). Elementos para conceptualizar las prácticas cooperativas entre los estudiantes. Dins D. Cañabate i J. Colomer (eds.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo* xxi. *Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 63-72). Graó.

Connac, S. (2020b). *La coopération, ça s'apprend*. ESF Sciences Humaines.

Connac, S. (2021). *La cooperación entre el alumnado*. Marge Books-Montaber.

Connac, S., i Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives? *Éducation et socialisation, 67*. https://doi.org/10.4000/edso.22840

Duran, D., i Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Horsori Editorial.

Flores Coll, M., Duran Gisbert, D., i Albarracín Gordo, Ll. (2016). *Razonar en pareja. Tutoría entre iguales para la resolución cooperativa de problemas cotidianos*. Horsori Editorial.

García Cabrera, M. del M., González López, I., i Mérida Serrano, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa, 30*(1), 87-109. https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091

Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana, 226*, 14-17.

Gavaldà, A., i Pons-Altés, J. M. (2016). Trabajo cooperativo, valores sociales y "ciudadanía global". Dins C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste i B. Andreu Mediero (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (p. 694-701). AUPDCS - Universidad de Las Palmas.

Gavaldà, A., i Pons-Altés, J. M. (2020). Hacia la cooperación práctica de estudiantes del grado de Educación Primaria. Dins D. Cañabate i J. Colomer (coords.), *Aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo* xxi. *Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 119-128). Editorial Graó.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2017, maig). *Marc de la Innovació Pedagògica de Catalunya*. Gencat.cat. Consultat el 22 de novembre de 2021. http://xtec.gencat.cat/web/.content/innovacio/marc-innovacio-pedagogica/documents/marc_dinnovacio_pedagogica.pdf

Iglesias Muñiz, J. C., González García, L. F., i Fernández-Río, J. (2017). Marco teórico: el qué y el porqué del aprendizaje cooperativo. Dins J. C. Iglesias Muñiz, L .F. González García i J. Fernández-Río (coords.), *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (p. 21-58). Pirámide.

Irigoyen, A. (2019). Aprenent història amb treball cooperatiu. Estudi de cas a primer de batxillerat. *Comunicació Educativa, 32*, 39-57. https://doi.org/10.17345/comeduc3239-57

Irigoyen, A. (2021a). El treball cooperatiu en l'educació: peça clau per a la construcció d'un futur més democràtic i de participació responsable. Dins J. M. Pons-Altés (coord.), *Ciutadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica* (p. 11-26). Publicacions Universitat Rovira i Virgili.

Irigoyen, A. (2021b). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa, 34*, 7-51 http://doi.org/10.17345/comeduc347-51

Irigoyen, A. (2021c). La cooperación entre el alumnado. *Comunicació Educativa, 34*, 225-242. https://doi.org/10.17345/comeduc2021225-242

Irigoyen, A. (2022). Entrevista a Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa, 35*, 9-57. https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*, 365-379.

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2014a). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2014b). Cooperative Learning in 21st Century. [Aprendizaje cooperativo en el siglo xxi]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology, 30*(3), 841-851. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241

Johnson, D., Johnson, R., i Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Nisperuza, N. E., i Valero, M. A. (2015). Percepción de las ventajas y desventajas de la clase magistral y el análisis de casos para el desarrollo de la competencia de la comunicación jurídica. *Universidad La Gran Colombia*. http://hdl.handle.net/11396/4228.

Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.

Parra, M., i Peña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. *Anales de la Universidad Metropolitana, 12*(2), 15-37.

Pons-Altés, J. M. (2021). Educació, cooperació i democràcia: gosem estudiar allò visible? Dins J. M. Pons-Altés (coord.), *Ciutadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica* (p. 11-26). Publicacions Universitat Rovira i Virgili.

Pons-Altés, J. M., i Irigoyen, A. (2022). ¿Aprendizaje cooperativo sin valores cooperativos? Análisis de manuales escolares. Dins J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio i N. de Alba Fernández (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (p. 889-898). Tirant Lo Blanch.

Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Ediciones Aljibe.

Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo.

Pujolàs, P. (2008a). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Editorial Graó.

Pujolàs, P. (2008b). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat, 12*(1), 21-37. https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/120854

Rodríguez, K., Maya, M., i Jaén, J. (2012). Educación en Ingenierías: de las clases magistrales a la pedagogía del aprendizaje activo. *Ingeniería y Desarrollo, 30*(1), 125-142.

Roig-Zamora, J., i Araya-Ramírez, J. (2014). El aprendizaje entre iguales: Una experiencia didáctica para la construcción del conocimiento en la educación superior. *Revista Comunicación, 23*(1), 54-64. https://doi.org/10.18845/rc.v23i1%20(2014).1799

Rué, J. (2020). Treinta años de aprendizaje cooperativo. Qué hemos aprendido y qué nos falta por aprender. Dins D. Cañabate i J. Colomer (eds.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo* xxi. *Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 31-39). Graó.

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Santrock, J. (2014). *Psicología de la educación*. Mc Graw Hill.

Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research, 50*(2), 315-342.

Slavin R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.

ESTUDI DELS BENEFICIS PSICOSOCIALS DEL COOPPEL EN ADOLESCENTS

Nadia Mariana Nieto Sabio
Universitat Rovira i Virgili, Pedagoga i Psicopedagoga
nadiamariana.nieto@pedagogs.cat

Resum
En aquest article es presenten els resultats d'un estudi sobre els beneficis psicosocials que aporta el Cooppel als adolescents. Concretament, el curs 2021-2022 es va portar a terme els tallers Cooppel en un institut referent de Tarragona. Aquesta investigació es basa en el paradigma interpretatiu, perquè es pretén conèixer la realitat dels participants a través de la seva pròpia interpretació. Per aquesta raó, es van realitzar estudis de casos per aprofundir en el desenvolupament dels participants des dels àmbits emocional, familiar, social i escolar. Per realitzar aquests estudis es va seleccionar una mostra de quatre participants. Per a la recollida d'informació s'ha fet servir, com a instruments, l'entrevista semiestructurada inicial i final a famílies i tutors validada per experts, el qüestionari CHAEA d'estils d'aprenentatge, el test EQi:YV de BarOn per mesurar el coeficient emocional dels participants, el qüestionari FIQ:HS Spanish per conèixer el grau d'implicació de les famílies en els processos d'aprenentatge i un qüestionari final als alumnes, validat per experts, per analitzar l'evolució de l'alumnat durant la seva participació.

Comunicació Educativa, núm. 36, 2023, pàg. 153-178 | DOI: 10.17345/comeduc36.3743
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Finalment, es va extreure que el Cooppel ha aportat beneficis a l'alumnat que hi ha participat. En primer lloc, els ha permès reconèixer i gestionar els seus talents i potencialitats per aplicar-los en el seu aprenentatge. En segon lloc, els ha permès millorar l'organització de l'estudi i, finalment, s'ha vist reflectida una evolució positiva en el rendiment acadèmic de l'alumnat.

Paraules clau: Cooppel; rendiment acadèmic; talents; metacognició; estratègies d'estudi.

Study of the psychosocial benefits of cooppel in adolescents

Abstract

This article presents the results of a study on the psychosocial benefits that COOPPEL brings to teenagers. Specifically, in the academic year 2021-2022 the COOPPEL workshops were carried out in a reference secondary school in Tarragona.

This research is based on the interpretive paradigm because it aims to find out the reality of the participants through their own interpretation. For this reason, case studies were conducted to make an in-depth analysis of the development of the participants in terms of emotional, family, social and school aspects. A sample of four participants was selected for these studies.

The information was collected using the following instruments: the initial and final semi-structured interviews with families and guardians, validated by experts; the CHAEA questionnaire of learning styles; the EQi test: Bar-On YV to measure the emotional coefficient of the participants; the FIQ questionnaire: the HS Spanish to determine the degree of involvement of the families in the learning processes and a final questionnaire for the students, validated by experts, to analyze the evolution of the students during their participation.

Finally, it was found that COOPPEL brought benefits to the students who took part. First of all, it allowed them to recognize and manage their talents and potential to apply them in their learning. Secondly, it allowed them to organise their studies better. And finally, the academic performance of the students showed a positive evolution.

Keywords: COOPPEL; academic performance; talents; metacognition; study strategies.

Rebut: 17/02/2023 | Acceptat: 13/06/2023

1. Introducció

Aquest estudi està basat en un Aprenentatge Servei (APS) amb l'Associació Ceradai, concretament el projecte Cooppel (Cooperar per l'Entrenament Lúdic i Mental). L'Associació Ceradai va ser fundada el 31 de juliol de 1986 i, posteriorment, va ser reconeguda pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya com a entitat formadora del professorat des de 1995. L'any 2000 també ha estat reconeguda per la UNESCO. La seva finalitat és difondre i protegir la qualitat del Cooppel en l'àmbit educatiu, veïnal i cultural (Associació Ceradai, n. d.).

El Cooppel va ser impulsat per un psicopedagog a la ciutat de Tarragona i es duu a terme des de fa deu anys en un institut referent de la ciutat. L'acrònim prové de les paraules **Coop**erar **P**er a l'**E**ntrenament **L**údic i mental (Cooppel, 2021).

Cal considerar que el Cooppel es caracteritza per ser un joc a través del qual els adolescents comencen a fer-se conscients dels seus talents a l'hora d'estudiar. En essència, aquest joc potencia el control dels processos cognitius amb la finalitat d'afavorir l'aprendre a aprendre.

Els adolescents que hi participen no només es fan més conscients de com aprenen, sinó que la tècnica els afavoreix una actitud positiva envers l'aprenentatge i es promociona així un rendiment acadèmic millor en els estudiants. Les competències que donen base a aquest joc són bàsicament tres: comunicació, creativitat i cooperació.

Per tot això, l'objectiu d'aquest projecte és guiar els adolescents perquè siguin capaços de descobrir quines són les seves potencialitats o talents, i que els puguin aplicar en el seu procés d'aprenentatge. Durant l'aplicació de la tècnica s'ha recollit informació que destaca l'afavoriment del desenvolupament personal i acadèmic de l'alumnat i la millora, de manera considerable, de la seva actitud davant de l'aprenentatge. Un altre punt que cal destacar, i que no és pas menys important, és que pretén donar un suport a les famílies afavorint la implicació familiar en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills i filles.

A través d'aquest estudi, es pretén donar una validesa científica als beneficis psicosocials que aporta el Cooppel als adolescents, a través d'un seguiment al llarg de l'any lectiu. Ara bé, per poder fer aquest estudi,

primer hem d'aprofundir en tot el que comporta el desenvolupament psicosocial de l'adolescència en si.

2. Marc teòric

2.1 Adolescència

S'entén que l'adolescència és el pont de transició entre la infància i l'edat adulta, no obstant això, la durada depèn molt de la cultura en la qual es desenvolupa. En aquest sentit, es comprèn que els adolescents passen per molts desajustaments als quals s'han d'anar adaptant. Segons Pedreira i Álvarez (2000), primer han d'acceptar la seva nova imatge corporal, la qual cosa sol generar sentiments oposats d'inseguretat. Després apareixen els canvis sexuals, ja que entren en una etapa en la qual són sexualment molt actius i impulsius. A més, la identitat es veu influenciada pel gènere i l'orientació sexual, que van lligats, i per això es considera que és un moment ple d'inseguretats i ansietat (Palacios, 2019).

Per tant, s'ha de tenir en compte que els adolescents estan en una constant cerca de la seva identitat, entenent aquí el terme *identitat*, com diu Sánchez (2002, p. 207), "com la capacitat del subjecte de saber qui és i perquè és al món".

I és cert que, per poder superar tots aquests reptes, els adolescents han d'estar constantment prenent decisions, i això els comporta haver d'adquirir més autonomia i responsabilitat, dues variables que encara s'estan desenvolupant en ells. Segons Bueno i Forés (2021), les funcions executives depenen de les xarxes neuronals que es troben a la part prefrontal del cervell, i són indispensables per reflexionar, per fer planificacions i, sobretot, per prendre decisions. La part prefrontal cerebral es va desenvolupant des de la infància fins a completar la seva maduració al voltant dels vint-i-dos anys. Per això és important fomentar metodologies en les quals als adolescents els calgui pensar, reflexionar i prendre decisions per poder així enfortir la seva resiliència.

Podem dir que l'adolescent està preparat per desenvolupar habilitats de resiliència, encara que aquesta és fluctuant i va variant molt segons les circumstàncies, els moments i els grups. Però el cert és que, durant tot aquest procés de transició i maduració pel qual passen en

aquesta etapa, és fonamental l'acompanyament i la guia dels adults per contribuir al desenvolupament de futurs adults mentalment saludables (Palacios, 2019).

Per consegüent, resulta clar destacar la importància que té el desenvolupament emocional d'aquesta etapa, ja que un bona intel·ligència emocional ajuda a desenvolupar les competències que els proporcionaran les estratègies per prendre decisions adequades.

2.2 Model de desenvolupament positiu

El desenvolupament humà s'ha anat analitzant al llarg dels anys i existeixen diverses teories del desenvolupament, com poden ser les de Piaget, Freud, Erikson, Vygotsky i Coleman, entre altres. Encara que totes tenen punts interessants per destacar i que han estat la base per entendre el desenvolupament de l'evolució humana, ens agradaria centrar-nos en un model complementari que és més positiu.

En la perspectiva que aquí s'adopta, s'intenta veure a l'adolescència amb una altra mirada que no sigui la problemàtica i deficitària, sinó que s'intenta posar èmfasi en les fortaleses, i en aquest sentit són especialment importants les habilitats i les competències que se centren en una vida social, acadèmica i professional d'èxit (Oliva *et al.*, 2011). El treball d'Oliva *et al.* (2014) assenyala que la conducta es basa en les interaccions que tingui el subjecte amb totes les seves característiques biològiques i psicològiques, i amb l'entorn que l'envolta, i que aquestes són modificables, no només prevenint conductes indesitjades, sinó també promocionant-ne de positives.

A més, els adolescents tenen el potencial per desenvolupar-se de manera reeixida, i les relacions entre el subjecte i el seu entorn pròxim són la base de la seva conducta i desenvolupament personal (Oliva *et al.*, 2014).

2.3 Aprenentatge

Cal assenyalar que, segons la neurociència, l'aprenentatge és un instint biològic, ja que a través d'ell l'ésser humà es va adaptant a l'entorn que l'envolta. I cal tenir en compte que el nostre cervell és primitiu i actua de manera inherent davant de possibles amenaces per poder sobreviure,

d'aquí ve que la capacitat d'aprendre estigui arrelada al desenvolupament (Bueno i Forés, 2021).

Són moltes les teories que han estudiat l'aprenentatge i n'han donat una explicació. D'entre les més importants, convé ressaltar la teoria de l'aprenentatge significatiu. Aquest aprenentatge és el que es produeix quan la nova informació s'incorpora a l'estructura cognitiva del subjecte, i provoca d'aquesta manera un procés d'assimilació cognoscitiva amb els aprenentatges previs (Garcés *et al.*, 2018). En aquest sentit, es considera un aprenentatge transcendental perquè el subjecte arriba a ser capaç d'adquirir coneixements per aplicar-los en altres situacions i contextos, és a dir, que té la característica de ser permanent.

Però, a més, importa, i per moltes raons, la motivació, ja que, per realment processar els coneixements, el subjecte ha de ser autònom, participatiu i confiar-hi. La motivació juga un paper fonamental en l'aprenentatge. Així i tot, també és necessari destacar que no existeix una única manera d'aprendre: cada individu té les seves potencialitats i preferències individuals. Per tant, és important que les persones coneguin quin és el seu estil d'aprenentatge, ja que així podran millorar el rendiment acadèmic si potencien un aprenentatge autònom i significatiu.

2.4 Estils d'aprenentatge

Segons Gutiérrez (2018), els estils d'aprenentatge són trets cognitius, afectius i fisiològics que serveixen com a indicadors de com els estudiants perceben, interaccionen i responen a l'aprenentatge.

Seguint amb els autors anteriors, es pot remarcar que Honey i Mumford van decidir basar el seu nou model d'estils d'aprenentatge en el model de Kolb, amb algunes variacions que han estat degudament validades. Les modificacions més significatives van ser el canvi de nom dels estils d'aprenentatge, que van passar a anomenar-se actiu, reflexiu, teòric i pragmàtic (López i Silva, 2009).

Segons López i Silva (2009), es pot assenyalar que l'estil actiu fa referència a quan el subjecte s'implica en tasques noves i té iniciativa per emprendre-les. Pel que fa a l'estil reflexiu, el subjecte primer fa un estudi

profund de la tasca abans de prendre decisions, i sospesa així totes les alternatives i perspectives. L'estil teòric descriu un aprenentatge on el subjecte és molt perfeccionista i se centra en conèixer amb profunditat els marcs teòrics i analitzar detalladament les tasques en les quals s'embarca. Finalment, l'estil pragmàtic es caracteritza per posar en pràctica tot el que és teòric, per la qual cosa és capaç de portar a la pràctica els coneixements nous que va adquirint.

Ara bé, per aconseguir un rendiment acadèmic reeixit, no només cal tenir en compte els estils d'aprenentatge i les metodologies didàctiques dels docents, sinó que es requereix que l'alumne sigui capaç d'autoregular el seu propi procés d'aprendre i tingui coneixement de tècniques d'estudi que l'afavoreixin.

2.5 Hàbits d'estudi i estratègies d'aprenentatge

Segons Malandar (2016), els hàbits d'estudi i les estratègies d'aprenentatge són fonamentals perquè l'alumnat aprengui a controlar i regular de manera conscient i intencional els seus processos mentals. En tot cas, s'ha de considerar el que assenyala Malandar (2016) en el seu estudi, i és que, per adquirir un aprenentatge autoregulat, s'ha de tenir present les estratègies cognitives i les metacognitives. Les primeres permeten a l'alumnat la realització de tasques per aconseguir un aprenentatge, mentre que les segones, i més importants, permeten a l'alumnat conèixer i controlar els processos psicològics que intervenen en el seu aprenentatge. Per tant, es considera fonamental que desenvolupin estratègies d'aprenentatge autoregulat per poder accedir a un aprenentatge significatiu al llarg de tota la seva vida.

2.6 Metacognició

Segons Senra *et al.* (2021), la metacognició és el coneixement que té una persona sobre el seu funcionament cognitiu i que la fa capaç de discernir entre *el que sap* i *el que no sap*, una cosa fonamental per al procés d'aprenentatge del subjecte. Tanmateix, és important destacar que cal entrenar aquestes estratègies metacognitives perquè l'aprenentatge arribi a ser eficaç i que el subjecte sigui capaç de regular-lo i controlar-lo. Des

d'aquesta postura, es pot considerar que una persona que és conscient dels seus propis processos cognitius i és capaç de controlar-los i regular-los serà una persona més activa, responsable i eficaç en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

La metacognició és una competència multidimensional que es va desenvolupant de manera progressiva i gradual a mesura que es va experimentant diverses situacions cognitives sobre tasques similars i es va autoregulant el seu funcionament.

2.7 Estils parentals

Els estils parentals bàsicament són el democràtic, l'autoritari, el permissiu i el negligent. Segons el que assenyala Malandar (2016), els components més importants que s'analitzen en els diferents tipus d'estils són dos: el nivell d'exigència o control i l'afecte o nivell de responsabilitat dels progenitors.

Segons Malandar (2016), es pot destacar que l'estil democràtic es caracteritza perquè els pares ofereixen als fills i filles un elevat grau de llibertat, però sempre amb acompanyament, suport emocional alt i una comunicació bidireccional. Es pot dir, doncs, que solen ser pares que exigeixen molt, però que estan pendents de les necessitats dels seus fills i són assertius.

Mentre que en l'estil autoritari, el nivell d'exigència dels pares és elevat i, al mateix temps, no es preocupen de les necessitats dels seus fills. Sol haver-hi una comunicació unidireccional, perquè no accepten negociacions i limiten així l'autonomia dels fills.

Quant a l'estil permissiu, en aquest cas hi ha un baix control, són poc exigents; no obstant això, responen adequadament a les necessitats dels seus fills. Podem dir que sí que hi ha una bona comunicació, però, així i tot, els donen massa grau d'autonomia.

Finalment, pel que fa a l'estil negligent, es pot assenyalar que hi ha un baix control i, a més, una baixa resposta a les necessitats dels fills, és a dir, que no es preocupen per res.

En efecte, l'estil parental democràtic és el que proporciona als fills i filles una bona estabilitat emocional i un bon desenvolupament psicològic,

i que promou una actitud positiva cap a l'aprenentatge. Per descomptat que aquest fenomen incideix en l'aprenentatge, ja que, com afirma Malandar (2016), l'estil parental afecta les característiques cognitives i motivacionals implicades en l'aprenentatge.

2.8 Implicació familiar

Ara bé, es considera igualment important la implicació familiar en el procés d'aprenentatge dels alumnes. S'entén per *implicació familiar* les accions que realitzen les famílies amb la finalitat de proporcionar suport i supervisió als processos d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills i filles. Segons recerques realitzades, a mesura que l'alumnat va pujant de curs la participació de les famílies es fa més escassa. Es planteja llavors la problemàtica que, quan arriben a l'adolescència, durant l'època de l'institut, la participació activa de la família disminueix considerablement (Camarero *et al.*, 2020).

Seguint amb els mateixos autors, es pot dir que existeixen diversos estudis que demostren que la participació activa de la família és una variable indispensable en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants. S'observa que la simbiosi entre família i escola assegura l'èxit acadèmic dels estudiants, així com també el seu futur acadèmic (Camarero *et al.*, 2020). Per tant, perquè hi hagi un bon rendiment acadèmic en l'alumnat de secundària es considera imprescindible la implicació activa de les famílies, amb la finalitat d'assegurar l'èxit escolar.

3. Marc metodològic

3.1 Objecte d'estudi

L'objecte d'estudi és el Cooppel dins de l'institut. Per donar-hi resposta, s'han establert els objectius següents:

3.2 Mètode: enfocament metodològic

Existeixen tres tipus d'estratègies metodològiques: la quantitativa, la qualitativa i la mixta. Es pot dir que, segons Beltrán (2005), la metodologia

Taula 1. Objectius de la recerca

Objectiu General	Objectiu específic
Comprendre el desenvolupament psicosocial i d'aprenentatge de l'alumnat	1.1 Identificar el funcionament del Cooppel.
	1.2 Conèixer el desenvolupament emocional, social i acadèmic dels adolescents.
	1.3 Analitzar si l'alumnat reconeix el seu estil d'aprenentatge i el posa en pràctica.
Identificar el grau d'implicació familiar en el procés d'ensenyament-aprenentatge	2.1 Analitzar si les famílies s'impliquen positivament en l'aprenentatge dels seus fills i filles.
	2.2 Establir si l'alumnat comparteix amb la seva família els aprenentatges.
Valorar els beneficis psicosocials que aporta el Cooppel a l'alumnat que hi participa	3.1 Demostrar que l'alumnat té una actitud positiva davant de l'aprenentatge.
	3.2 Determinar si l'alumnat posa interès en la realització de les feines.
	3.3 Contrastar si hi ha hagut una millora en el rendiment acadèmic de l'alumnat.
	3.4 Avaluar el grau de satisfacció respecte al Cooppel.

Font: elaboració pròpia.

quantitativa té com a objectiu fer una anàlisi observable i susceptible de quantificar, per la qual cosa es basa en el paradigma positivista sota una metodologia empiricoanalítica. Mentre que la metodologia qualitativa té com a base estudiar el significat que donen les persones a les accions humanes, en aquest cas s'utilitza una metodologia més interpretativa. Finalment, cal destacar que la metodologia mixta és una barreja de les dues anteriors, és a dir, que s'utilitzen tant mètodes quantitatius com qualitatius per fer un tractament de les dades complet i fiable.

Per tant, aquesta recerca es posiciona dins del paradigma interpretatiu, perquè es basa en els corrents humanístics interpretatius, és a dir, que el seu focus és l'estudi de les accions humanes i el seu significat (Beltrán, 2005). Concretament, la recerca té la finalitat de conèixer, comprendre i interpretar la realitat dels participants en el Cooppel, a partir de la interpretació que tenen ells mateixos sobre la seva realitat educativa.

Per tant, es pot establir que es basa en una metodologia qualitativa, ja que es caracteritza per ser un estudi holístic de la realitat, que descriu i interpreta els fenòmens socials a través del significat que els donen els mateixos agents socials (Beltrán, 2005).

Ara bé, es pot assenyalar que, com que és una recerca ideogràfica, s'ha decidit basar el model d'anàlisi en estudis de casos a través dels quals es pretén conèixer la realitat de l'alumnat des de l'àmbit familiar, escolar, social i personal. L'objectiu és conèixer els participants i l'entorn que els envolta d'una manera holística per poder arribar a tenir un coneixement en profunditat del que es pretén investigar.

Aquest estudi de casos és descriptiu i interpretatiu, perquè es pretén descriure d'una manera rica l'objecte d'estudi (Bautista i Estañan, 2012), i fer-ho aprofundint en la comprensió de com evolucionen els alumnes des dels diferents àmbits. D'aquesta manera es fa una anàlisi de la interacció entre les diferents parts amb l'objectiu d'establir una comprensió i una valoració dels beneficis que aporta el Cooppel.

3.2.1 Participants

La població són tots els alumnes que participen en el Cooppel de primer de l'ESO de l'Institut, un total de dinou. Quant als participants finalment seleccionats, són quatre adolescents concretament, els quals compleixen els criteris de selecció marcats:

- Que assisteixin a l'Institut de Tarragona i participin en el Cooppel.
- Que siguin de 1r d'ESO i que hi hagi el consentiment per part de la família.

3.2.2 Instruments d'obtenció d'informació

La finalitat d'escollir una varietat d'instruments permet conèixer i interpretar en profunditat el desenvolupament de l'adolescent en els diferents àmbits. S'han emprat els següents instruments:

- **Entrevistes semiestructurades inicial i final a les famílies i els tutors i tutores** (d'elaboració pròpia i validades per dues expertes externes)

Taula 2. Entrevistes

Instrument	Participant	Blocs
Entrevista Inicial	**Família**	**Bloc 1:** Dades demogràfiques
		Bloc 2: Dades de l'àmbit familiar
		Bloc 3: Dades acadèmiques
Entrevista final	**Família**	**Bloc 1:** Dades acadèmiques
		Bloc 2: Satisfacció de les famílies respecte al Cooppel
Entrevista Inicial	**Tutor i tutores**	**Bloc 1:** Dades demogràfiques
		Bloc 2: Dades escolars
		Bloc 3: Dades especifiques de l'alumnat que participa en el Cooppel
Entrevista Final	**Tutor i tutores**	**Bloc 1:** Dades específiques de l'alumnat que participa en el Cooppel
		Bloc 2: Satisfacció del professorat respecte al Cooppel

Font: elaboració pròpia.

- **Test EQi:YV de BarOn (test adaptat a l'espanyol per Ferrandiz *et al.* 2012):** quatre alumnes.
  - Test estandarditzat: s'ha passat en la seva totalitat.
- **Qüestionari CHAEA de Honey-Alonso (versió adaptada per a l'àmbit acadèmic espanyol per Freiberg i Fernández, 2012):** quatre alumnes.
  - Test estandarditzat: s'ha passat en la seva totalitat.
- **Qüestionari FIQ-HS Spanish (adaptació a l'espanyol per Camarero *et al.*, 2020):** quatre famílies.
  - Test estandarditzat: s'ha passat en la seva totalitat.
- **Qüestionari a l'alumnat (d'elaboració pròpia i validat per dues expertes externes):** nou alumnes.

3.2.3 Treball de camp: procediment

En un inici, per conèixer l'alumnat des de l'àmbit familiar, es va passar l'entrevista inicial a les famílies de manera presencial i telemàtica segons la seva disponibilitat. A l'hora de contactar amb les famílies es va enviar un missatge al grup de WhatsApp del Cooppel. En l'àmbit escolar es van realitzar entrevistes als tutors de manera presencial en les hores de tutories. Per contactar amb els tutors, es va enviar un missatge al correu corporatiu per concertar les entrevistes. Per conèixer els alumnes en l'àmbit personal i social, se'ls va proporcionar, durant les sessions del Cooppel, el qüestionari EQi:YV de BarOn, i per analitzar els seus estils d'aprenentatge, el qüestionari CHAEA de Honey-Alonso, amb l'autorització prèvia de les famílies. Seguidament, es va passar a les famílies, per correu electrònic, el qüestionari FIQ-HS per conèixer el grau d'implicació familiar en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Finalment, en el posttest, es van passar entrevistes a famílies i tutors per saber l'evolució dels alumnes al llarg del cicle. A més, es va passar als alumnes un qüestionari per analitzar-ne el grau de satisfacció amb el Cooppel.

3.3 Anàlisi de resultats

3.3.1 Categories

Amb l'objectiu de poder analitzar detalladament les entrevistes realitzades, s'ha procedit a utilitzar el programa Atles.ti. A través d'aquest programa s'ha analitzat l'entrevista, s'ha codificat les respostes obtingudes i, a continuació, s'ha procedit a classificar-les per categories:

En els quatre estudis de casos s'ha pogut analitzar la part emocional i social de l'alumnat participant, així com la perspectiva de les famílies i els tutors sobre el desenvolupament de l'infant en el seu procés d'aprenentatge.

Pel que fa a l'estat emocional, cadascú té els seus punts forts i els punts que cal millorar. A continuació s'adjunta una taula resum amb els resultats obtinguts en els diferents casos. Algun cas amb CI molt elevat indica que pot estar donant una imatge distorsionada de si mateix, per la qual cosa se'n va valorar la validesa.

Inicialment, de forma general tots els alumnes tenen una falta de motivació o interès per l'aprenentatge, i això s'ha vist reflectit en els comentaris de les famílies i els tutors i tutores.

Taula 3. Categories

Entrevista inicial a les famílies	• **Descripció de cada alumne en l'aspecte personal i emocional** • **Relacions socials** • **Relació i comunicació amb la família** • **Conflictes en el si familiar** • **Notes acadèmiques** • **Actitud enfront l'aprenentatge / Interès en la realització de tasques** • Implicació familiar / Comunicació amb el tutor
Entrevista inicial als tutors i tutores	• Trajectòria professional • Aspecte personal i emocional del nen o nena • Actitud enfront l'aprenentatge del nen o nena • Rendiment acadèmic del nen o nena • Implicació familiar
Entrevista final a les famílies	• Notes acadèmiques • Actitud enfront de l'aprenentatge • Satisfacció respecte al Cooppel
Entrevista final als tutors i tutores	• Rendiment acadèmic • Actitud enfront l'aprenentatge • Satisfacció respecte al Cooppel
Entrevista a l'impulsor del Cooppel	• Trajectòria professional • Funcionament del Cooppel • Beneficis que aporta el Cooppel • Evolució del Cooppel
Observació sistemàtica	• Assistència • Comprensió /Atenció / Participació • Conducta

Font: elaboració pròpia.

Taula 4. Resultats de la prova BarOn

Casos	Intel·ligència emocional total	Estat d'ànim	Intel·ligència intrapersonal	Intel·ligència interpersonal	Adaptabilitat	Gestió de l'estrès
1JO2	72	81	68	93	89	73
1JJ3	121	111	104	126	108	116
1CM3	100	110	97	85	111	101
1JB2	126	121	126	130	111	121

Font: elaboració pròpia.

A continuació es transcriuen diversos exemples d'afirmacions dels tutors:

> És irregular, no es veu implicat. Per motivar-lo s'ha de posar davant i interpel·lar-lo (02_01E1 ¶46).
>
> Depèn del dia està més o menys atent (02_01E1 ¶48).
>
> És un nen que té falta de confiança (02_02E1 ¶3.
>
> És un nen que s'angoixa una mica (02_02E1 ¶13 en Tutor 1JJ3).
>
> Quant al seu rendiment acadèmic, és moderadament baix i li costa seguir el ritme de la classe (02_02E1 ¶15).
>
> *Se implica en aprender, pero le cuesta mucho, sobre todo la lectura y la escritura. Le cuesta mucho expresarse [...]. Tiene capacidades para una cosa y no para otras* (02_03E1 ¶51).
>
> *Es difícil saber el nivel porque no trabaja. No participa* (02_04E1 ¶33).

I diversos comentaris de les famílies:

> *No tiene iniciativa. A nivel académico el niño no tiene iniciativa ninguna. No lo veo nunca con un libro y si lo veo es porque lo obligo* (01_01E1 ¶ 46).
>
> *De hecho, es un niño que todos los profes dicen que se despista, que está en la clase y de repente se ha ido a Marte* (01_01E1 ¶14).
>
> *Le cuesta, en este curso no le está yendo bien* (01_02E1 ¶16).
>
> *Cada vez va más desanimado y con menos ganas* (01_02E1 ¶16).
>
> *Mal, el primer trimestre suspendió seis asignaturas* (01_04E1 ¶37)
>
> *No hace mucho los deberes, no está motivado. No suele presentar los deberes* (01_04E1 ¶35).

Durant aquest pretest s'ha pogut observar que la motivació cap a l'aprenentatge és molt baixa, així com també el seu rendiment acadèmic. A partir d'aquesta informació es treballa durant tot el curs escolar amb el Cooppel, i es va fent valoracions durant el procés per veure si van millorant al llarg de l'any.

El resultats posttest que es van passar en finalitzar el curs escolar tant a les famílies com als tutors van constatar una millora en el rendiment acadèmic de la majoria d'alumnes que han participat en el Cooppel:

Pel que fa a la perspectiva dels tutors:

> Jo diria que ha millorat. Però és un nen irregular, hi ha dies que està creuat. Però en conjunt ha millorat el nivell acadèmic (02_01E2 ¶2).
>
> *Sí, participa siempre* (02_02E2 ¶5).
>
> *Yo creo que sí. He visto una evolución. Hice un examen a principio de trimestre y le puse un 4, pero era de un 3. Muy flojo. Hoy hemos hecho otro y ha cambiado, ha mejorado bastante* (02:03E2 ¶2).
>
> *Sí, se preocupa más y se esfuerza mucho. Esta muy contenta con el Cooppel* (02:03E2 ¶4).
>
> *Ahora sí trabaja muy bien, mejora. Ha ido mejorando, pero tiene su ritmo* (02_04E2 ¶7). *Ahora, sobre todo en matemáticas, ha mejorado mucho. Va mejorando* (02_04E2 ¶2).

Respecte a la perspectiva de les famílies:

> *Lo veo que, cuando viene, le va mucho mejor* (01_02E2 ¶3).
>
> *Es posible que sí esté más implicado, y nos dice también que si esto no lo sé, voy al Cooppel y me lo van a explicar* (01_02E2 ¶7).
>
> *Sí, la veo más interesada; además, en el Cooppel se concentra más, en casa se despista mucho* (01_03E2 ¶7).
>
> *Sí, está muy contenta. Ella me dice que hoy me toca ir y voy a hacer esto… Se organiza bien los estudios* (01_03E2 ¶10).
>
> *Ha cambiado mucho, ahora él está más responsable y no hace falta que le estemos encima* (01_04E2 ¶5).
>
> *A la hora de ir al Cooppel, él mismo se prepara, no hace falta que yo le diga nada* (01_04E2 ¶8).
>
> *Yo no lo veo más implicado, la verdad* (01_02E2 ¶6).

També es va procedir a recopilar informació sobre la satisfacció respecte al Cooppel per part de les famílies i els tutors i tutores, els quals l'han valorat molt positivament:

> Jo crec que és beneficiós però a llarg termini (02_01E2 ¶08).
>
> *Le he llevado varios niños al Cooppel. Es muy de agradecer que alguien con experiencia ayude. Sabe la dinámica de este centro. Es una gloria bendita, hay muchas veces que necesitan refuerzo, pero las familias no se lo pueden pagar. Las perspectivas son muy positivas* (02_04E2 ¶9).
>
> *Sí, considero que les ayuda mucho* (02_03E2 ¶9).
>
> *Le doy un 4 o un 5 porque vienen contentos, les ayuda a hacer los ejercicios. Es tener un apoyo. Ellos vienen en un horario al Cooppel y les ayuda. Van muy contentos, no es como un castigo para los niños* (02_03E2 ¶12).
>
> *No lo conozco mucho, pero tengo entendido que es un día a la semana. Lo mejor sería dos veces a la semana. Sería más adecuado para que aporte beneficios más a corto plazo* (02_02E2 ¶11).
>
> Jo crec que és beneficiós (02_01E2 ¶08).

3.4 Discussió de resultats i conclusió

Tenint en compte els resultats obtinguts, es pot observar que s'ha donat resposta als objectius de recerca plantejats. A continuació es detalla cada objectiu.

OE 1.1: Identificar el funcionament del Cooppel

Per començar s'ha de destacar que el Cooppel té com a principal objectiu aconseguir que els adolescents siguin conscients dels seus talents amb la finalitat de poder controlar els processos cognitius i, així, afavorir el seu aprenentatge. Ara bé, es tracta que aquest joc el realitzin de manera cooperativa entre els diferents participants del taller, perquè d'aquesta manera es potencia més un aprenentatge significatiu.

Ha d'assenyalar-se que adquirir un aprenentatge significatiu comporta construir un coneixement sobre la base d'estructures ja adquirides, i crear d'aquesta manera una xarxa d'interconnexions que formen una nova estructura cognoscitiva (Ausubel i Barbetrán, 2002). Aquest factor tan decisiu per a l'aprenentatge dels alumnes és un dels pilars del joc Cooppel, ja que, per començar a jugar, primer s'han de plantejar un repte o temàtica i després preguntar-se què en saben i què en volen saber més

tard. D'aquesta manera, fan connexions entre els coneixements que ja tenen i els que adquireixen nous.

A més, el fet de voler que els alumnes siguin conscients dels seus talents, segons l'anàlisi documental, es coneix com a metacognició. S'entén que la metacognició és el coneixement que té la persona sobre el seu funcionament cognitiu i que la fa sentir-se capaç de discernir entre *el que sap* i *el que no sap*, una cosa fonamental per al procés d'aprenentatge dels participants (Senrá *et al.*, 2021). Podem veure un clar exemple de posada en marxa de la metacognició en el taller Cooppel, ja que la seva finalitat és aconseguir que els participants siguin capaços de reconèixer les seves potencialitats per utilitzar-les en la resolució de situacions d'aprenentatge diàries.

OE 1.2: Conèixer el desenvolupament emocional, social i acadèmic dels adolescents

Ara bé, a l'hora de plantejar l'anàlisi de l'àmbit emocional, es va decidir utilitzar el Qüestionari EQi:VY de BarOn, que analitza tots els factors de la intel·ligència emocional —estat d'ànim, adaptabilitat, intel·ligència intrapersonal, intel·ligència interpersonal i maneig de l'estrès. Amb aquest conjunt de factors, es fa una anàlisi completa del desenvolupament de les seves habilitats personals i socials. D'aquesta manera, es posa més èmfasi en les habilitats i competències que tenen per desenvolupar una vida reeixida (Oliva *et al.*, 2011).

Els resultats obtinguts en els diferents casos demostren que tres de cada quatre alumnes tenen un desenvolupament de la intel·ligència emocional total adequat. Cal destacar que l'alumne que obté uns resultats per sota de la mitjana respecte a la seva intel·ligència emocional té problemes de conducta dins de l'àmbit familiar, fet confirmat per la mare. A més, dins de l'àmbit escolar també es comprova la seva falta de participació i implicació, i el tutor afirma que és un nen molt irregular. Per tant, es fa evident el que comenta Oliva *et al.* (2011) quan explica que la conducta i el desenvolupament personal depenen de com es relaciona el subjecte amb els seus entorns pròxims.

Cal considerar, d'altra banda, que en els resultats obtinguts en cada cas l'aprenentatge es veu molt afectat per l'interès, la implicació i la motivació dels alumnes. Per la qual cosa, en els alumnes que tenien un rendiment baix es va detectar també una mala actitud envers l'aprenentatge. Per tant, tal com comenta Ocaña (2010), l'important no és ser brillant, sinó la motivació que tenim per aprendre, la qual serà la que ens portarà a l'èxit.

Vist d'aquesta manera, es pot dir que, durant l'anàlisi de resultats dels diferents casos, es pot observar que hi ha una falta d'iniciativa i d'interès per l'aprenentatge per part dels alumnes, i per això s'ha vist reflectida clarament aquesta interdependència entre l'adquisició d'aprenentatge significatiu i la motivació dels alumnes.

OE 1.3: Analitzar si l'alumnat ha reconegut el seu estil d'aprenentatge i el posa en pràctica

Pel que fa a l'estil d'aprenentatge, segons Gutiérrez (2018), són els trets cognitius, afectius i fisiològics els que serveixen com a indicadors de com els estudiants perceben, interaccionen i donen resposta a l'aprenentatge.

Per consegüent, es pot assenyalar que, des de la perspectiva dels alumnes que participen en el Cooppel, cinc alumnes van manifestar una puntuació elevada en el fet de tenir clar el seu estil d'aprenentatge. De la mateixa manera, només un participant no coneix en absolut el seu estil d'aprenentatge i obté la puntuació mínima. Mentre que, quant a si posen en pràctica l'estil d'aprenentatge, les puntuacions generals han estat més elevades i han obtingut les nou puntuacions per sobre de la mitjana.

Responent a l'objectiu, resulta clar afirmar que la majoria d'alumnes han estat capaços de reconèixer el seu estil d'aprenentatge, i que íntegrament han estat capaços de posar-ho en pràctica en els seus estudis diaris. D'aquesta manera es demostra que el Cooppel afavoreix que els alumnes siguin capaços de conèixer els seus talents i de posar-los en pràctica en l'aprenentatge.

OE 2.1: Analitzar si les famílies s'impliquen positivament en l'aprenentatge dels seus fills

La implicació familiar és un factor determinant en el rendiment acadèmic dels alumnes, tal com assenyala Cambrer *et al.* (2020), i la simbiosi entre escola i família assegura l'èxit dels estudiants.

Tenint en compte el que s'ha comentat, es pot dir que, en els estudis de casos, pel que fa a la implicació de la família dins del nucli familiar, totes es troben en la mitjana o per sobre de la mitjana, per la qual cosa es pot considerar adequada. Això també es veu reflectit en els comentaris de la família, que afirmen que fan seguiment dels alumnes des de casa i intenten donar-los suport dins de les seves possibilitats.

No obstant això, dins de l'àmbit educatiu, en els quatre casos els resultats obtinguts són molt per sota de la mitjana, i això fa pensar que la implicació familiar és molt escassa dins del centre educatiu. Així i tot, la comunicació entre família i escola ha donat resultats molt positius, fet confirmat amb els comentaris per part dels famílies. Concretament destaquen que la comunicació amb els tutors dels seus fills i filles és molt propera i que els expliquen com van evolucionant acadèmicament.

En aquest cas, responent a l'objectiu, es pot concloure que la implicació familiar és positiva, encara que no hi hagi una participació activa de la família dins del centre educatiu. No obstant això, no s'ha aconseguit més implicació familiar durant el període analitzat, encara que sí que es confirma que hi ha molt bona comunicació entre els tutors i tutores i les famílies, la qual cosa afavoreix que es porti un control de l'evolució de l'alumnat.

OE 2.2: Establir si l'alumnat comparteix amb la seva família els aprenentatges

En aquest factor es pot dir que no s'ha obtingut una resposta clara, ja que la percepció dels alumnes és molt variada: els cinc dels nou alumnes que han puntuat per sobre de la mitjana expliquen a les seves famílies el que fan al Cooppel. De fet, les famílies han apuntat que no solen explicar amb

detall el que fan al Cooppel, per la qual cosa la resposta sobre si hi ha o no una millora en la comunicació entre família i alumne respecte als seus aprenentatges no és concloent.

OE 3.1: Demostrar que l'alumnat té una actitud positiva enfront de l'aprenentatge, i
OE 3.2: Determinar si l'alumnat posa interès en la realització de les tasques

Ara bé, ha estat capaç l'alumnat de canviar cap a una actitud positiva i posar interès en la realització de les tasques? Segons els resultats obtinguts, es pot assenyalar que, en tres dels quatre casos s'ha vist més implicació en l'aprenentatge i una actitud positiva. Segons els comentaris, tant des de l'àmbit escolar com familiar, es considera que els alumnes han après a organitzar-se per acudir al Cooppel i que hi van molt contents. A més, s'ha vist una evolució quant a l'esforç i la responsabilitat respecte al seu aprenentatge.

No obstant això, es pot establir que els tres casos en els quals el desenvolupament emocional i social són adequats, segons el CI d'intel·ligència emocional obtingut en la prova de BarOn, han aconseguit millorar la seva actitud enfront de l'aprenentatge i s'ha demostrat així que hi ha una estreta interrelació entre el desenvolupament emocional de l'alumnat i la motivació per aprendre, cosa que condueix a un evolució acadèmica favorable.

Responent a l'objectiu específic, es pot verificar que, en la seva majoria, els alumnes que participen en el Cooppel sí que han aconseguit tenir una actitud positiva enfront de l'aprenentatge i més motivació a l'hora de realitzar les tasques.

OE 3.3: Contrastar si hi ha hagut una millora en el rendiment acadèmic de l'alumnat

El fet que tinguin un rendiment acadèmic reeixit depèn de diverses variables, com les que s'han anat analitzant fins al moment, és a fir, el desenvolupament evolutiu positiu, la metacognició, els estils d'aprenentatge,

la implicació familiar i l'actitud enfront de l'aprenentatge (motivació). Tenint en compte tots aquests factors i com ha evolucionat l'alumnat durant la seva participació al Cooppel, se'n pot fer una valoració positiva. En efecte, en l'anàlisi dels resultats obtinguts en els diferents estudis de casos, es pot establir que tres dels quatre casos han afirmat haver millorat en l'àmbit acadèmic.

El resultat en un dels casos es pot dir que no és concloent perquè, des del punt de vista familiar, no han vist una evolució positiva; no obstant això, el tutor sí que ha pogut veure una evolució acadèmica positiva de l'alumne al llarg d'aquest període. Per aquest motiu es pot establir que sí que hi ha hagut una petita millora, encara que no es percebi gaire. És evident que si es manté en el Cooppel durant més temps pot arribar a notar-se més significativament aquest canvi, ja que, durant la seva participació en el Cooppel, s'ha aconseguit que presti més atenció i, des de la perspectiva de l'adolescent, l'ha ajudat a progressar i, en una certa manera, a organitzar-se en els seus estudis.

Pel que fa a la resta de casos, s'ha de remarcar que tots han evolucionat favorablement, alguns més significativament que altres, però s'ha vist una millora en els seus estudis. Concretament, hi ha hagut un canvi positiu en les notes acadèmiques i en la presentació de les tasques.

S'ha de remarcar que aquestes estratègies d'aprenentatge que s'utilitzen durant els tallers permeten que, d'una banda, reconeguin les seves potencialitats i talents i, per una altra, siguin capaços de gestionar i controlar els processos mentals que els ajuden a aprendre millor. Tal com comenta Senra *et al.* (2021), cal entrenar les estratègies metacognitives perquè l'aprenentatge arribi a ser eficaç i que el subjecte sigui capaç de regular-lo i controlar-lo. D'aquí ve la importància de treballar als tallers el fet de com funciona la nostra ment, perquè els adolescents arribin a ser capaços d'extrapolar els seus talents a l'àmbit escolar. De fet, un dels alumnes comenta que li ha agradat aprendre com funciona la ment i com organitzar-se per estudiar.

També es pot destacar que l'alumnat ha valorat molt positivament el treball cooperatiu entre els seus iguals puntuant entre 8 i 10 el que ha significat el poder aprendre al costat d'altres companys. Per això es pot dir que aquest aprenentatge cooperatiu afavoreix els alumnes a més de potenciar-ne les relacions interpersonals i intrapersonals.

Per tant, s'ha pogut demostrar que el Cooppel afavoreix positivament l'aprenentatge de l'alumnat que hi participa.

OE 3.4: Avaluar el grau de satisfacció respecte al Cooppel

Finalment, en referència al grau de satisfacció del Cooppel es pot establir que els resultats han estat molt positius. Pel que fa al professorat, es pot observar que tots els tutors han puntuat el Cooppel, en una escala d'1 a 5, entre un 4 i un 5, i han afirmat que consideren que és beneficiós per als alumnes; de fet, remarquen que és d'agrair que algú els ajudi i els doni un reforç.

Des del punt de vista de les famílies, tres de quatre han puntuat molt positivament el Cooppel donant-hi la puntuació màxima, 5, i destacant que els seus fills i filles han rebut un suport més gran del que s'esperaven en aquest taller, per la qual cosa estan molt satisfets.

Des de la perspectiva de l'alumnat, tots han valorat amb un 10 la participació en el Cooppel, i això vol dir que n'estan molt satisfets, a més del fet que tots els participants han puntuat amb 8, 9 o 10 l'aportació del Cooppel en beneficis al seu aprenentatge i han destacat que els agrada la manera d'ensenyar.

3.5 Conclusió

En conclusió, resulta clar destacar que, a través d'aquest estudi, es pot establir que no s'ha vist una millora notòria en la comunicació familiar, ja que no s'han obtingut resultats significatius quant a si l'alumnat comparteix amb la seva família el que aprèn; no obstant això, sí que es poden establir evidències que el Cooppel ha aportat a l'alumnat millores en diversos aspectes:

- Conèixer, gestionar i utilitzar els seus talents en el seu procés d'aprenentatge.
- Augmentar la motivació i l'actitud envers els aprenentatges.
- Aprendre estratègies per organitzar-se els estudis.
- Millorar el rendiment acadèmic dels participants.

A partir d'aquest treball de recerca s'ha pogut comprendre el funcionament del Cooppel i es considera un programa molt potent per ajudar els adolescents en els seus processos d'aprenentatge.

En definitiva, tots aquestes evidències de les aportacions que ha proporcionat el Cooppel faciliten la capacitat d'*aprendre a aprendre*, i això s'ha vist reflectit en una evolució positiva del rendiment acadèmic de l'alumnat al llarg de la seva participació, i s'ha afavorit d'aquesta manera l'èxit escolar.

Quant a la línia de recerques futures, es considera que s'hauria de continuar analitzant aquests casos durant més temps per poder establir unes evidències irrefutables dels beneficis que aporta el Cooppel a l'alumnat que hi participa. A més, aquest informe es presentarà a la UNESCO 2023 i al Departament d'Educació perquè es pugui implementar el Cooppel en altres instituts. Per aquest motiu seria important continuar amb la recerca.

Informació

Aquest article és un aprofundiment de la investigació guardonada com a millor TFG de Pedagogia del curs 2021-2022 de la Universitat Rovira i Virgili i també guardonada per part del Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya (COPEC).

Agraïments

Agraeixo a Marta Camarero-Figuerola el suport i guia, i a Josep Maria Ferran i Torrent per permetre'm formar part del COOPPEL durant aquest període.

Referències bibliogràfiques

Associació Ceradai (n. d.). Associació Ceradai - Institut Talent COOPPEL. https://blocs.xtec.cat/ceradai/

Ausubel, D., i Barbetrán, S. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. (2a edició). Paidós Ibérica.

Bautista, G., i Estañan, S. (2012). *Innovació i Iniciació a la Investigació Educativa*. http://hdl.handle.net/10609/57264

Beltrán, A. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.

Bueno i Torrens, D., i Forés i Miravalles, A. (2021). Neurociència aplicada a l'educació. Com aprèn el cervell i quines conseqüències té. *Revista UB, 19*, 37-45. https://doi.org/10.1344/LSC-2021.19.5

Camarero, M., Dueñas, J. M., i Renta, A. (2020). The relationship between family involvement and academic variables. *A systematic review*. *Research in Social Sciences and Technology*, *5*(2), 57-71. https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.4

Cooppel (2021). Blog oficial del Cooppel [BLOG]. https://blocs.xtec.cat/cooppel/

Garcés, L., Montaluisa, A., i Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales*, *1*(376), 231-248. oai:revistadigital.uce.edu.ec:article/1871

Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y el aprender a aprender. *Tendencias Pedagógicas*, *31*, 83-96. http://hdl.handle.net/11162/150986

López, M., i Silva, E. (2009). Estilos de Aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *4*(4), 36-55. http://hdl.handle.net/11162/79595

Malandar, N. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, *25*(1), 1-19. http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.42098

Ocaña, J. A. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje: (aprender a cualquier edad)* [Book]. Club Universitario.

Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., i Parra, A. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. *Junta de Andalucía, Consejería de Salud*.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., i Pertegal, M. Á. (2014). Beyond the deficit: Building a model of positive youth development. *Journal for the Study of Education and Development*, *33*(2), 223-234. https://doi.org/10.1174/021037010791114562

Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de La Salud*, *17*(1), 5-8.

Pedreira, J., i Álvarez, L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación Social, 120*, 69-90.

Sánchez, O. (2002). Para entender la conducta sexual de los adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, *23*(4), 207-209.

Senra, N., López, M., i Bravo, G. (2021). La estimulación cognitiva: un recurso para la educación inclusiva. Reflexiones y requisitos para la práctica. *Revista Varela*, *21*(60), 19. http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1293

L'ACOMPANYAMENT EDUCATIU A LES AULES HOSPITALÀRIES

Fabrícia Castro da Silva
Universitat Rovira i Virgili
fabricia.castro@urv.cat
https://orcid.org/0000-0001-8395-8174

Carla Soto Pérez
Mestra d'Educació Infantil
karlasp12@gmail.com

Resum

Aquest article té com a objectiu analitzar el funcionament i la importància de les aules hospitalàries, així com la intervenció educativa per part dels docents i el paper que desenvolupen els diferents professionals o referents que estableixen algun vincle amb l'infant hospitalitzat. *L'acompanyament educatiu a les aules hospitalàries* és el títol que rep aquest estudi, amb el qual pretenem visibilitzar la gran tasca educativa que es realitza dins dels hospitals del nostre país i demostrar els beneficis que aporten les aules hospitalàries als infants que, per motius de salut, no poden assistir a una aula ordinària. El marc metodològic segueix un enfocament qualitatiu, i es fa ús de les entrevistes com a instrument de recollida de dades. Aquestes entrevistes s'han realitzat a quatre docents d'aules ordinàries i a quatre d'aules hospitalàries, amb la finalitat de poder analitzar i comparar les funcions educatives que duen a terme i les seves experiències, aptituds i punts de vista. D'aquesta manera, es donarà peu a una recerca descriptiva on seran resoltes les preguntes d'investigació plantejades i on es podrà

Comunicació Educativa, núm. 36, 2023, pàg. 179-202 | DOI: 10.17345/comeduc36.3744
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

contrastar el supòsit de partida plantejat. Aquest article neix a partir de les experiències explicades a classe per una nena de set anys que va estar ingressada molts mesos a l'Hospital Sant Joan de Déu, de Barcelona. Les seves vivències, històries i sentiments van despertar en nosaltres el desig de conèixer el funcionament de les aules hospitalàries, ja que el suport emocional que va rebre va ser essencial durant el seu tractament i la seva posterior incorporació a l'escola ordinària.

Dediquem aquest article a la *fada de l'alegria més valenta del món,* i a totes les nenes i nens que assisteixen a aules hospitalàries i que mai perden les ganes d'aprendre.

Paraules clau: Aules hospitalàries; intervenció educativa; acompanyament emocional; aules ordinàries.

Educational support in hospital classrooms

Abstract

The purpose of this article is to analyse how hospital classrooms work as well as their importance, the educational intervention by teachers and the role played by the various professionals or referents who establish some sort of link with the hospitalized child.

"Educational support in hospital classrooms" is the title of this study, in which we aim to make visible all the teaching that is being done within the hospitals of our country, and show the benefits that hospital classrooms bring to children who cannot attend an ordinary school for reasons of health. The methodology took a qualitative approach, and used interviews as a data collection instrument. These interviews were conducted with four teachers from regular schools and four from hospital classrooms, in order to analyse and compare their educational functions, experiences, skills and points of view. This gave rise to a descriptive search which responded to the research questions and confirmed the hypothesis. This article is based on the experiences explained in class by a seven-year-old girl who spent two years in the San Juan de Dios hospital in Barcelona. Her experiences, stories and feelings prompted us to determine how hospital classrooms work, since the emotional support she received was essential during her treatment and subsequent return to regular school. We dedicate this article to the bravest joy fairy in the world, and to all the girls and boys who attend hospital classrooms and never lose the desire to learn.

Keywords: Hospital classrooms; educational intervention; emotional support; regular classrooms.

Rebut: 12/04/2023 | Acceptat: 14/07/2023

1. Introducció

Del Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments d'ordenació bàsica, destaquem el següent: "Per vincular els aprenentatges que s'esdevenen dins i fora de l'escola, per afavorir l'equitat i l'assoliment de les competències, cal establir una col·laboració amb els agents educatius de l'entorn" (p. 6). La nostra normativa vigent destaca que tots els aprenentatges que es fan dintre i fora de l'escola han d'anar de la mà; en conseqüència, els agents implicats han de mantenir una comunicació estreta i continuada per garantir l'aprenentatge d'aquests infants.

Segons el Marc d'Actuació de les Aules Hospitalàries (2007), aquestes es defineixen com a espais educatius singulars, en els quals es dona continuïtat al procés d'ensenyament-aprenentatge d'infants i joves que, a causa d'una malaltia, no poden seguir els estudis al seu centre educatiu. L'acció educativa en els hospitals és una col·laboració del Departament d'Educació i el Departament de Salut , per tal de garantir l'atenció integral de l'infant i la continuïtat del seu procés educatiu.

Poder fer una investigació profunda sobre les aules hospitalàries és un gran repte, tant personalment com professionalment, ja que a les escoles podem trobar-nos alumnes que han de passar un temps ingressats i, per tant, conèixer com serà la seva continuïtat escolar depenent de la seva malaltia pot ajudar la tutora o tutor perquè pugui organitzar-se i tenir en compte sobretot els aspectes emocionals que cal treballar des de la distància. L'acompanyament educatiu i emocional és necessari per a qualsevol persona ingressada, sigui adult o infant.

La mateixa guia destaca que la gran majoria d'activitats a l'hospital s'organitzen de forma individualitzada i flexible, ja que estan condicionades per l'estat físic i mental en el qual es trobi l'alumne en aquell moment. Algunes de les tasques poden ser aportades pel centre educatiu ordinari i, per tant, els docents de les escoles poden intervenir i oferir recursos als seus alumnes ingressats per garantir l'acompanyament emocional i educatiu de l'infant.

En aquest estudi pretenem descriure el funcionament de les aules hospitalàries, així com el perfil i les funcions d'un mestre destinat a treballar en aquest àmbit. Per tant, en el marc teòric, contemplem els inicis de les aules hospitalàries, els hospitals actuals que disposen d'aquest espai, la intervenció educativa, el rol del docent i algunes pautes d'actuació.

D'altra banda, en el marc metodològic, destaquem les entrevistes a docents que actualment treballen en aules hospitalàries i també a les aules ordinàries, amb l'objectiu d'extreure dades tant de la percepció dels professionals que treballen en aquest àmbit, com dels mestres que treballen a l'escola ordinària, i fer així una comparativa dels punts en comú que més destaquen i analitzar les dades obtingudes.

2. Marc teòric

2.1. Història i actualitat de les aules hospitalàries

Les aules hospitalàries neixen del desig de poder donar una regularitat educativa a aquells infants que, per motius de salut, han de deixar d'assistir a un centre educatiu. Segons Taburno (1999) els inicis de les aules hospitalàries es remunta a França, quan, un cop acabada la Segona Guerra Mundial (1939-1945) es va començar a donar importància a l'atenció dels nens i nenes quan es trobaven en un establiment sanitari durant un llarg període de temps. L'assistència i l'obligació de donar atenció escolar a infants i adolescents va passar a ser obligatori a França. Per tant, es van començar a introduir, definitivament, les escoles hospitalàries a l'Estat francès i apareix la figura del docent en els hospitals francesos.

Segons Peirats i Granados (2015), abans de l'any 1939, als centres hospitalaris no hi havia seccions infantils ni tampoc aules per donar continuïtat al dret d'educació dels nens i nenes que patien una malaltia. Després de la Segona Guerra Mundial (1939-1945), es va veure incrementat notablement el nombre de persones ingressades a l'hospital, i entre aquestes hi havia infants i joves. A causa dels fets, als infants els era molt difícil veure la família durant períodes de temps prolongats i aquest succés va provocar, en gran part d'aquests infants, alteracions psicològiques.

Els mateixos autors, en l'article "Las unidades pedagógicas hospitalarias y el aprendizaje por proyectos de trabajo", destaquen que a Espanya va ser l'Hospital Clínic San Carlos el primer que va crear una aula hospitalària l'any 1947, seguit per l'Hospital La Paz el 1965 i, més tard, per

l'Hospital El Niño Jesús, que va disposar d'aula hospitalària a partir de l'any 1966, encara que els tres centres hospitalaris funcionaven de forma aïllada (Aranda *et al.*, 2007).

A la dècada dels vuitanta, les aules hospitalàries passen a estar més consolidades dins dels hospitals i en el sistema educatiu, i hi participen diferents professionals com ara pediatres, pedagogs, psicòlegs i docents (Lizasoáin, 2005).

Alguacil (1997) exposa que l'any 1982 va ser quan va sorgir la primera referència legislativa on s'establien totes les actuacions educatives que s'han de dur a terme als centres hospitalaris i, per tant, s'introduïen en la Constitució del nostre país.

Pel que fa a la normativa i la legislació de les aules hospitalàries en el territori de Catalunya, des de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC) destaquem que una de les normatives implementades a l'inici del procés d'Aules Hospitalàries va ser la Convenció per a la Defensa dels Drets dels Infants (1923). Aquest document va inspirar la creació de la Carta Europea dels Infants Hospitalitzats. L'any 1984 el Parlament Europeu va aprovar la Carta de Drets dels pacients i les pacients. Al cap de dos anys, el 1986, també es va aprovar la Carta Europea dels Drets dels Infants Hospitalitzats per donar veu i vot als infants que es trobaven hospitalitzats en període d'escolarització. Actualment aquest document té validesa i recull els drets de les nenes i nens hospitalitzats.

Una definició d'aules hospitalàries que considerem interessant és la que esmenten els autors Guillén i Mejía (2010), que destaquen que les aules hospitalàries són espais destinats a infants que per causa d'una circumstància anòmala, com és una malaltia, es veuen condicionats a estar hospitalitzats durant un període de temps prolongat. Descriuen que són espais especials, adaptats a les particularitats de cada infant i al centre hospitalari en el qual es trobin. Poden estar situades a les plantes habilitades de pediatria o, fins i tot, a la mateixa habitació del nen o nena.

Com podem observar, el lloc pot ser un espai destinat a aquesta funció o bé la mateixa habitació de l'infant. La finalitat sempre recau en el valor de la continuïtat acadèmica i emocional d'aquests alumnes, en

aconseguir que tinguin l'oportunitat de disposar d'una atenció adaptada a les seves necessitats i que l'ensenyament no es vegi afectat ni interromput per l'ingrés hospitalari. Aquests espais educatius atenen alumnes d'entre tres i disset anys i els propicien una continuïtat en el seu procés d'aprenentatge adaptat a les seves circumstàncies i nivell. A continuació s'especifiquen algunes de les localitzacions de centres hospitalaris que obtenen, o han obtingut alguna vegada, aules hospitalàries al nostre país:

2.2. Rol dels docents a les aules hospitalàries

> "Els educadors que treballen als hospitals han de ser persones imaginatives i han de dur a terme una doble funció: per una banda, educar el nen hospitalitzat segons la seva malaltia i, per altra banda, col·laborar amb el personal sanitari."
>
> (González-Simancas i Polaino, 1990)

Segons Lizasoáin (2000), es pot accedir a treballar a les aules hospitalàries a través del mateix hospital, a través de l'administració de la salut o a través de l'administració educativa. Per altra banda, els autors Guillén i Mejía (2010) destaquen que un docent d'una aula hospitalària, a banda de la formació professional establerta per ser mestre en una escola ordinària, ha de comptar amb formacions en diferents camps, per exemple en l'àmbit digital.

Disposar de coneixements relacionats amb les noves tecnologies permet que el docent pugui apropar l'alumne hospitalitzat a la seva escola, els seus companys i els seus mestres. Els mitjans tecnològics es converteixen en una eina òptima de comunicació i relació.

Les formacions relacionades amb la psicologia també són necessàries per poder adquirir un control emocional i mantenir, així, la professionalitat i no acollir el que passi o les situacions que es visquin com a personals.

L'actitud dels docents de l'aula hospitalària exigeix un tacte i una flexibilitat molt curosos, ja que les situacions personals de cada alumne, segons la patologia que presenti, són les que definiran les propostes educatives i la intervenció educativa per part del docent. No només es necessita

Taula 1. Ubicació d'algunes aules hospitalàries arreu d'Espanya

LOCALITZACIÓ	AULES HOSPITALÀRIES	LOCALITZACIÓ	AULES HOSPITALÀRIES
Barcelona	Hospital de la Santa Creu i Sant Pau Hospital de Sant Joan de Déu Hospital Universitari de la Vall d'Hebron Hospital Maternoinfantil de la Vall d'Hebron Hospital del Mar Hospital Clínic	**Madrid**	Hospital Clínico San Carlos Hospital Gregorio Marañón Hospital Ramón y Cajal Hospital Infantil Niño Jesús Hospital Doce de Octubre Hospital La Paz Hospital Fundación de Alcorcón Hospital Universitario de Getafe Hospital Severo Ochoa Hospital General de Móstoles
Badalona	Hospital Germans Trias i Pujol		
Manresa	Hospital Sant Joan de Déu de Manresa	**Cantàbria**	Hospital Universitario Marqués de Valdecilla de Santander
Sabadell	Hospital Parc Taulí	**Extremadura**	Hospital de Cáceres Hospital General de Badajoz
Lleida	Hospital Universitari Arnau de Vilanova		
Girona	Hospital Josep Trueta		
Palma	Hospital Son Dureta de Palma	**Canàries**	Hospital Materno Infantil de Las Palmas Hospital Nuestra Señora de Candelaria Hospital Universitario de Tenerife
Castella-La Manxa	Hospital Nacional de Parapléjicos de Toledo Hospital Nuestra Señora de Alarcos de Ciudad Real Hospital General de Albacete Hospital General de Guadalajara	**Castella i Lleó**	Hospital General Yagüe Hospital General de Segovia Hospital Nuestra Señora de Sonsoles de Ávila Hospital Universitario de Valladolid Hospital Universitario Pío del Río Hortega

Font: adaptat de Guillén i Mejía (2010) i Mejía *et al.* (2011).

activitats prèviament preparades, sinó que la connexió amb l'infant hospitalitzat i les seves possibilitats de moviment i desplaçament marcaran aquestes actuacions pròpiament educatives.

Un altre punt que cal destacar és el de la comunicació amb la tutora o tutor de l'escola, que ajudarà a conèixer millor l'alumne, sobretot pel que fa als seus gustos, la seva personalitat i el seu estil d'aprenentatge.

Els autors Guillén i Mejía (2010) destaquen les funcions que ha de tenir un docent en una aula hospitalària:

- *Funció educativa:* S'ha de donar continuïtat al procés educatiu del nen o nena.
- *Funció compensadora:* S'ha d'actuar amb accions compensatòries en relació amb la nova vida del nen o nena.
- *Funció preventiva:* S'ha d'anticipar qualsevol retard que pugui tenir l'alumne o alumna en el seu procés educatiu.
- *Funció terapèutica:* S'han d'evitar les pors i preocupacions per la malaltia i crear un clima de vida normalitzada.
- *Funció normalitzadora:* S'han d'anar introduint les situacions del dia a dia de l'infant.
- *Funció integradora:* S'ha de vetllar per un ambient de calma i de bona convivència.
- *Funció de coordinació:* S'ha de mantenir una coordinació estreta amb els responsables del nen o nena, amb els docents externs a l'hospital i amb les associacions o entitats en què aquests alumnes participin.

És molt important, també, contribuir a una formació continuada, així com la participació en cursos relacionats amb les aules hospitalàries i les coordinacions o les organitzacions que aquests camps d'actuació comporten, per poder així constituir una formació integral i global.

2.3. Relació dels infants hospitalitzats amb els docents

El valor més important a l'hora d'establir una relació amb un infant hospitalitzat és la confiança. Aquesta confiança es guanya gràcies a dos

factors rellevants: la *companyia* i el *diàleg*. El docent, com a persona referent de l'educació del nen o nena hospitalitzat, ha de garantir una sèrie de funcions per fer que el procés d'aprenentatge de l'infant sigui tan positiu com sigui possible. A banda de les àrees d'aprenentatge que haurà de seguir per mantenir el currículum educatiu referent a la seva edat, el docent haurà de *contribuir en la formació emocional i de personalitat*, així com en la *formació d'actituds i destreses* que generin una acció integral en l'infant hospitalitzat.

Segons el Marc d'Actuació de les Aules Hospitalàries (2007), els infants, durant el procés d'ingrés, experimenten emocions com ara por, angoixa, ira. Per tant, la relació que el docent estableix amb l'infant ha de compensar i regular aquests canvis d'emocions i sensacions que l'infant, i fins i tot la família, experimenta durant el procés d'ingrés. La confiança que s'ha esmentat abans és el primer pas que el docent haurà d'aconseguir, mitjançant la comunicació constant i el suport emocional necessari adaptat a cada infant.

Pel que fa a la teoria i les diferents fonts consultades, proposem alguns objectius que el docent de l'aula hospitalària ha de tenir en compte en el moment de la seva intervenció educativa:

- Comprendre els estats d'ànim dels infants de forma integral.
- Ajudar-los a expressar i exterioritzar les seves emocions i sentiments.
- Elaborar un pla d'acollida i fer un seguiment durant el període en què l'infant estarà ingressat tenint en compte la seva malaltia, les limitacions i les dificultats.
- Proporcionar un material didàctic adaptat al seu nivell i les seves capacitats.
- Evitar que es desconnecti del tot del món exterior, sobretot dels seus familiars i amics més propers.
- Afavorir un contacte amb l'exterior mitjançant les noves tecnologies sempre que sigui possible i viable.
- Oferir informacions i propostes educatives relacionades amb la salut.

- Crear un clima de confiança i evitar l'aïllament en el cas que no sigui necessari.
- Prioritzar el seu benestar amb propostes i un suport personal i ajustat a les seves necessitats.
- Fomentar propostes creatives per incentivar la recerca i el descobriment mitjançant les noves tecnologies.

2.4. Intervenció educativa a les aules hospitalàries

Per dur a terme una intervenció educativa dins d'un centre hospitalari, el docent ha de tenir present diferents factors abans d'executar cap actuació formativa. Els destinataris d'aquests programes educatius són dos àmbits que estan connectats entre si: la nena o nen hospitalitzat i tot l'entorn que l'envolta, és a dir, la família, els professionals hospitalaris i els professionals educatius externs (Guillén i Mejía, 2010).

Un cop coneixem l'entorn de la nena o nen, és necessari conèixer quin serà el període de durada que romandrà l'infant a l'hospital, si es tracta d'un període de llarga hospitalització (més d'un mes), de mitjana hospitalització (entre dues setmanes i un mes) o de baixa hospitalització (menys de dues setmanes).

Un altre aspecte que els autors esmentats destaquen és la mobilitat que manifestarà el nen o nena dins de l'hospital: que es pugui desplaçar fins a l'aula hospitalària o que no es pugui moure del llit són els dos extrems del factor.

Segons Grau (2004), a banda d'obtenir una bona intervenció educativa, que pot proporcionar molts avantatges a l'infant hospitalitzat, és essencial també establir programes distintius i característics que produeixin en el nen o nena un bon desenvolupament cognitiu, motor, afectiu i social.

3. Importància de la continuïtat curricular escolar a les aules hospitalàries

És important tenir present que, en el moment en què un nen o nena deixa d'assistir al seu centre educatiu ordinari per ingressar en un centre

hospitalari, s'està trencant el seu procés d'escolarització. D'aquesta manera, els hospitals ofereixen facilitats educatives perquè els estudiants que pertanyen a l'ensenyança obligatòria no perdin el ritme d'aprenentatge.

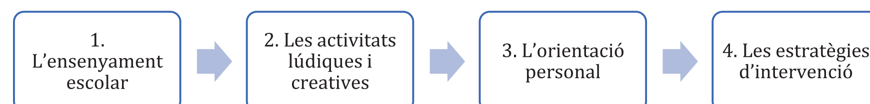
El Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, concretament en el primer article, destaca que la xarxa de suports a l'educació inclusiva està integrada per totes les persones i les institucions que intervenen en el procés educatiu i que la Llei d'educació defineix com a comunitat educativa. A més, en el mateix article s'afirma que s'ha d'oferir atenció educativa de qualitat a tots els alumnes i, específicament, als nens i nenes amb necessitats educatives i a les seves famílies.

Respecte a la xarxa de suports a l'educació inclusiva, aquesta contempla que els serveis dels departaments amb competències sanitàries i sociosanitàries i en matèria de treball, i dels ajuntaments i altres ens locals, donin suport a la xarxa territorial d'Ensenyament i hi col·laborin mitjançant diverses modalitats i instruments de corresponsabilització, d'acord amb la Llei d'educació i altra normativa vigent, tal com s'explicita a l'article 4 del Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

Grau (2001) aposta per evitar el retard escolar creant situacions de continuïtat en el procés educatiu i lluitant contra la pèrdua de l'hàbit intel·lectual, gràcies als plans individualitzats que contemplen les necessitats singulars de cada nen i nena i els canvis que es puguin produir al llarg de tot el procés.

3.1. Pautes d'actuació a les aules hospitalàries

Segons Lizasoáin (2000), les pautes d'actuació en l'educació hospitalària es regeixen per quatre grups distintius:



Partim de la base que totes les metodologies emprades en un centre hospitalari giren al voltant del joc, ja que és una primera forma motivadora per arribar a l'infant hospitalitzat i permet crear, així, un primer con-

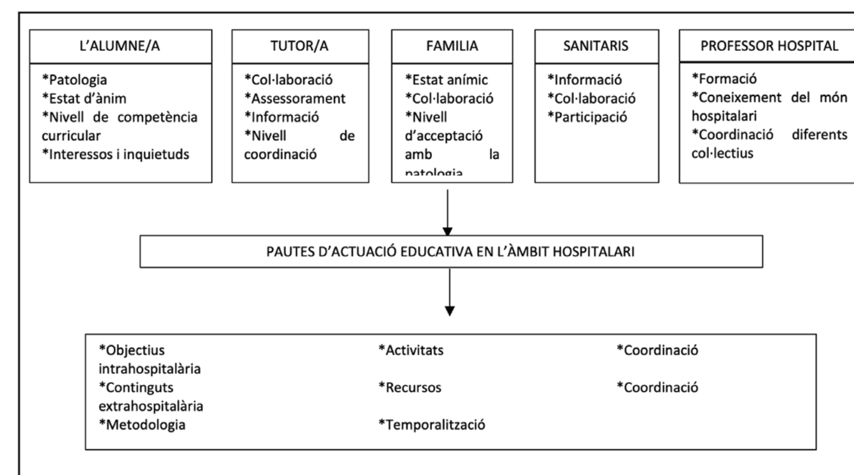
tacte entre alumne i docent, un clima de calma i unes conductes naturals d'actuació per part del nen o nena que faran que desaparegui qualsevol tipus de rebuig cap a la persona educadora (Guillén i Mejía, 2010). Els mateixos autors ens exposen un esquema per dur a terme un pla d'actuació òptim a les aules hospitalàries:

3.2. Desenvolupament d'activitats educatives a les aules hospitalàries

Segons Guillén i Mejía (2010), per elaborar la seqüència d'activitats que portaran a terme els alumnes hospitalitzats, s'han de tenir en compte una sèrie de factors:

- Conèixer la durada de l'hospitalització de l'alumne.
- Proposar activitats que barregin àrees curriculars amb àrees de caràcter psicològic.
- Conèixer l'estat general de l'alumne per plantejar activitats més o menys elaborades: si han de ser activitats que requereixen poc esforç, activitats més lúdiques que es basin en el joc o activitats originàries del currículum.

Figura 1. Pla d'actuació en una aula hospitalària



Font: adaptat de Guillén i Mejía (2010).

- Plantejar activitats referents a edats diverses, ja que en una mateixa aula hospitalària es poden trobar alumnes de diferents edats amb diferent nivell educatiu.
- Disposar d'un espai o una aula hospitalària ric en materials i recursos accessibles per a tots els alumnes i amb racons que siguin els creadors de possibles situacions d'aprenentatge grupal.

4. Marc metodològic

La metodologia emprada en aquest treball segueix un enfocament qualitatiu amb un paradigma interpretatiu, ja que els mètodes que s'han de seguir componen una teoria fonamentada en una investigació fenomenològica. Per poder portar-la a terme, es farà ús d'un instrument de recollida de dades: l'entrevista semiestructurada. Es preparen entrevistes en profunditat a vuit docents, tant mestres d'escoles ordinàries com mestres d'escoles hospitalàries. Aquesta mostra donarà peu a una recerca descriptiva.

La finalitat és poder analitzar les experiències, aptituds i maneres de fer dels docents hospitalaris i comparar-les amb les funcions que tenen els mestres d'una escola ordinària, a més de descobrir els factors indispensables per garantir el benestar dels infants en tot el procés.

Els resultats d'aquesta intervenció s'obtenen gràcies a l'anàlisi i a l'extracció d'informació de les entrevistes de diferents professionals en l'àmbit educatiu: docents d'aules ordinàries i docents d'aules hospitalàries.

Els quatre hospitals que han participat en aquest estudi són l'Hospital Universitari Arnau de Vilanova (Lleida), l'Hospital Parc Taulí (Sabadell), l'Hospital Sant Joan de Déu (Barcelona) i l'Hospital Vall d'Hebron (Barcelona).

4.1. Preguntes d'investigació

En aquest estudi s'ha formulat tres preguntes de recerca principals i un supòsit de partida, que són les següents:

- L'acompanyament educatiu a les aules hospitalàries en què s'assembla o en què es diferencia de l'educació a les escoles ordinàries?

- Un mestre o mestra d'educació infantil/primària que exerceix la docència en una escola ordinària coneix el funcionament de les aules hospitalàries? Estan preparats i conscienciats, mentalment i professionalment, per dur a terme aquesta docència?
- Quina sèrie de factors són indispensables per garantir el benestar de l'infant, independentment del camp en què s'exerceixi l'educació?

L'estudi que presentem parteix del supòsit següent: La intervenció educativa a les aules hospitalàries millora l'aprenentatge dels infants que no poden assistir a una aula ordinària a causa de problemes de salut, i els proporciona una educació adaptada i personalitzada que afavoreix el seu desenvolupament acadèmic i emocional durant el seu període de convalescència.

4.2. Objectius de la investigació

L'objectiu general d'aquest estudi és *analitzar i comprendre el funcionament de les aules hospitalàries, així com la intervenció educativa, l'alumnat atès, la importància de l'entorn i el rol que adquireixen els diferents professionals*. S'explorarà la forma en què les aules hospitalàries proporcionen una educació adaptada i personalitzada als infants que no poden assistir a una aula ordinària per motius de salut. A continuació plantegem els objectius específics:

- Comparar les diferents funcions, metodologies, experiències i aptituds de mestres hospitalaris i de mestres d'escoles ordinàries.
- Conèixer com i què pensen els docents i les docents sobre les aules hospitalàries, i saber quins són els factors necessaris que cal tenir en compte per exercir aquest tipus de docència.

4.3. Mostra de la investigació

La mostra de la recerca que presentem contempla diferents mestres d'escoles ordinàries, concretament quatre docents de les comarques del Garraf i el Baix Penedès. Per una altra banda, s'han recollit mostres de quatre

mestres de quatre aules hospitalàries, per poder dur a terme una comparació entre els dos tipus d'espais.

Per a aquesta investigació, l'instrument que es va fer servir va ser unes entrevistes semiestructurades, ja que comptem amb una pauta i un guió que permet anar seguint, però la seqüència s'adapta a les característiques del subjecte entrevistat, al moment i a la comprensió de la persona entrevistada. Les preguntes plantejades en les diferents entrevistes són les següents:

5. Anàlisi de dades i resultats

Tal com s'ha argumentat anteriorment, els resultats d'aquesta intervenció s'han obtingut gràcies a l'anàlisi i a l'extracció d'informació de les entrevistes de diferents professionals en l'àmbit educatiu: docents d'aules ordinàries i docents d'aules hospitalàries. Un cop obtingudes totes aquestes respostes, es presenta una taula general que engloba tots els aspectes més significatius de les entrevistes realitzades als docents dels dos espais educatius.

A continuació presentem una comparació dels resultats de les diferents preguntes de les entrevistes realitzades:

Respecte a la primera pregunta de recerca ("L'acompanyament educatiu a les aules hospitalàries, en què s'assembla o en què es diferencia de l'educació de les escoles ordinàries?"), destaquem, en les respostes, la gran similitud i coherència educativa que hi ha entre els dos àmbits analitzats.

Independentment del centre, trobem similituds respecte a les metodologies emprades, el rol que adquireixen els docents, l'adaptació a l'aula i la comunicació amb l'entorn de l'infant.

Pel que fa a les metodologies educatives, tot anirà en funció de la que segueixi cada centre, i aquesta serà la que s'utilitzi al centre hospitalari. És a dir, els mateixos principis i projectes que segueixi un nen o nena en el seu centre de referència seran els que segueixi a l'aula hospitalària, d'aquesta manera podrà seguir el seu procés d'aprenentatge igual que els seus companys i companyes.

Taula 2. Preguntes de les entrevistes destinades als docents de les escoles ordinàries i de les aules hospitalàries

ENTREVISTA A DOCENTS D'AULES HOSPITALÀRIES	ENTREVISTA A DOCENTS D'AULES ORDINÀRIES
1. Et sembla que tots i totes les mestres, només amb la formació acadèmica rebuda durant anys, estarien preparats i preparades, tant en l'àmbit emocional com en l'àmbit psicològic, per impartir la docència en aquest camp hospitalari? Justifica la resposta. 2. Quants alumnes assisteixen a l'aula? 3. Quines són les principals diferències educatives que trobes en comparació amb una aula ordinària? 4. Com adapteu els continguts curriculars treballats en l'aula ordinària a una aula hospitalària? 5. Et sembla que el més important durant el curs escolar és la continuïtat del currículum i dels continguts establerts? 6. Quin és el teu rol a l'aula? 7. Com afrontes les diferents situacions que es puguin esdevenir? Has sentit frustració en alguna ocasió? I això ha repercutit en la teva vida personal? 8. Com és l'acollida d'un alumne en una aula hospitalària? Quines estratègies educatives s'empren per a la seva adaptació? 9. Com es duu a terme el seguiment i l'avaluació de l'alumnat? 10. Com s'organitza el vostre dia en una aula hospitalària? 11. Hi ha contacte amb l'escola ordinària i amb els companys i companyes del seu centre educatiu? 12. Com és la relació que tens amb les famílies del teu alumnat? A través de quins mitjans hi ha comunicació? 13. Quins beneficis penses que tenen aquestes aules per als infants hospitalitzats? Algun inconvenient? 14. Com és la relació amb altres professionals que formen part del procés educatiu d'aquests alumnes? Esmenta'ls i fes-ne una breu explicació.	1. Coneixes les aules hospitalàries? 2. Series capaç, mentalment i professionalment, d'impartir la teva docència en una aula hospitalària? Per què? 3. Penses que qualsevol mestre o mestra pot presentar unes aptituds idònies per afrontar la docència en aquest àmbit? Per què? 4. Com és l'adaptació d'un nen o nena en una aula ordinària? Quina importància et sembla que té l'adaptació dels infants en una aula hospitalària tenint en compte la seva nova normalitat? 5. Penses que les metodologies i els continguts curriculars implantats en una aula ordinària són aplicables en una aula hospitalària? 6. Opines que el més rellevant durant el curs escolar és la continuïtat del currículum i dels continguts establerts? 7. Quins et semblen que són els principis i valors clau que s'han de transmetre als alumnes? 8. Actualment, com es duu a terme el seguiment i l'avaluació a la teva aula? 9. Com és la relació que tens amb les famílies del teu alumnat? 10. Quin és el teu rol a l'aula? 11. Com organitzes el teu dia a l'aula?

Taula 3. Aspectes significatius de les entrevistes dels docents de l'escola ordinària i de les aules hospitalàries

AULES ORDINÀRIES	AULES HOSPITALÀRIES
Pensen que a les aules hospitalàries cal formació i **aprenentatge previ**. Pensen que a les aules hospitalàries és més important el **treball emocional** que el curricular. Hi ha **programació prèvia**. Treballen **activitats lúdiques**: plàstica, música, racons i lectura. El rol a l'aula ordinària és **observar**, **acompanyar**, **guiar**, etc. **Adaptació** acompanyada d'**afecte** i **paciència**, aportant materials, de manera **progressiva**, tenint en compte les necessitats individuals i mantenint **comunicació** amb les famílies. **Comunicació** amb les famílies bona, **contínua** i **diària**.	Són més primordials l'**experiència** i les aptituds que una formació cognitiva. El més important és que **no** es **desvinculi** el seu procés d'aprenentatge i es prioritzi el seu benestar. Es programa en funció del **dia**. Treballen la **plàstica**, la **música** i la **lectura**. Fan feines de l'escola ordinària. El rol a l'aula hospitalària és **acompanyar**, **acollir**, **motivar**, etc. **Adaptació progressiva**, a través de **jocs**, tenint en compte les necessitats individuals i mantenint comunicació amb les famílies per tal de crear **vincle** i empatia. **Comunicació** amb les famílies bona, **contínua** i **diària**.

Font: elaboració pròpia.

Taula 4. Comparació de resultats de les entrevistes als docents

	AULES ORDINÀRIES	AULES HOSPITALÀRIES
PAPER COM A DOCENT	Paper de gran complexitat. Cal aprenentatge. Formació prèvia basada en experiència, emocions i aptituds. Fortalesa.	No hi ha formació específica. Primordial l'experiència, les ganes, la valentia, les aptituds i el perfil. Es pot complementar amb formació sobre l'àmbit emocional.
ADAPTACIÓ DE LES METODOLOGIES D'APRENENTATGE	Igualment aplicables amb les seves respectives adaptacions. Depenent de l'edat.	Metodologies personalitzades i motivadores. Adaptades a les diferents situacions. Depenent del nen, l'edat, la família i l'entorn.
IMPORTÀNCIA DELS CONTINGUTS CURRICULARS	El més important és fer-los créixer com a persones. Hi ha coses més importants que seguir el currículum d'educació, encara que s'ha de tenir en compte. Depenent de l'edat del nen o nena. Fomentar el treball emocional.	El més important és que no es desvinculi del seu procés d'aprenentatge i es prioritzi el seu benestar. Que tot el que es faci tingui significat.

	AULES ORDINÀRIES	AULES HOSPITALÀRIES
ROL A L'AULA	Observar. Acompanyar. Guiar. Vetllar per la seguretat.	Organitzar i gestionar. Acompanyar. Motivar. Acollir. Atenció propera i individualitzada.
ADAPTACIÓ A L'AULA	Acompanyar amb afecte i paciència. Treballar la pertinença al grup. Oferir materials al seu abast. De forma respectuosa i progressiva. Tenint en compte les necessitats individuals de cadascú. Mantenir la comunicació amb les famílies.	Crear vincle. Crear empatia. Molt progressiva. A través de jocs. Tenint en compte les necessitats individuals de cadascú. Mantenir la comunicació amb les famílies.
AVALUACIÓ	Observació directa. Informe sobre l'evolució. Diari d'aula.	A través de converses i observació directa. L'avaluació la realitza el tutor del centre ordinari. S'omplen fitxes del que s'ha fet durant el dia.
LA RUTINA DIÀRIA	Hi ha una programació prèvia. Materials disposats per a tots. Treballen activitats lúdiques com la plàstica, la música, els racons i la lectura.	No hi ha programació prèvia, ja que tot va en funció del dia i de la quantitat d'infants que hi assisteixen. Els materials han de tenir molt bona higiene i no tots els infants poden utilitzar els mateixos materials. Es fan adaptacions per a cadascun. Es fomenta molt la plàstica, la lectura amb gossos i la celebració de les diferents festivitats. Assisteixen a l'aula per fer feines de la seva escola ordinària.
COMUNICACIÓ AMB LES FAMÍLIES I AMB L'ENTORN DE L'INFANT	Bona. Diària. Constant. També, a través de les noves tecnologies amb altres professionals externs al centre educatiu, com pot ser el CDIAP.	Sistemàtica. Diària. Constant. Contínua. Vincle, cooperació i coordinació, a través de les noves tecnologies, amb altres professionals externs al centre hospitalari, com són treballadors socials, associacions o EAP.

Font: elaboració pròpia.

Seguidament, el rol i el paper que adquireixen les docents en l'educació ordinària també és el mateix que exerceix una mestra d'una aula hospitalària, encara que les mesures per fer-ho no siguin les mateixes. Totes les docents entrevistades, comparteixen la idea que el paper d'un mestre s'ha de basar, primordialment, en el fet d'acollir i acompanyar l'infant en tot el procés, observar, motivar, guiar i oferir una atenció propera i, en el cas dels hospitals, una atenció més individualitzada.

S'observa una semblança abundant en com es produeix l'adaptació d'un infant a l'aula. Destaquem que el temps que es dedica a acollir un infant és un temps ben invertit, ja que permet establir una confiança mútua i crear un bon vincle des del respecte i l'empatia. De la mateixa manera, les docents entrevistades, tant les de centres ordinaris com les d'aules hospitalàries, coincideixen en el fet que un bon procés d'adaptació ha d'estar basat en la progressivitat, tenir en compte les necessitats individuals de cadascú i considerar valors com el respecte, l'empatia, l'afecte i la paciència.

D'aquesta manera, la comunicació amb l'entorn del nen o nena també juga un paper molt important en tot aquest procés d'aprenentatge. Cal una relació diària, constant i sistemàtica amb la família, com a agent prioritari, i amb tots els professionals que formin part d'aquest entorn, per crear, així, un vincle i una coordinació que garanteixin un desenvolupament integral de l'infant.

D'altra banda, es detecta certes diferències entre un centre ordinari i un centre hospitalari, així com la importància que li donen les diferents docents entrevistades als continguts curriculars i la rutina diària. Seguint amb la segona pregunta d'investigació ("Un mestre una mestra d'educació infantil que exerceix la docència en una escola ordinària coneix el funcionament de les aules hospitalàries? Estan preparats i conscienciats, mentalment i professionalment, per dur a terme aquesta docència?"), podem manifestar que les mestres entrevistades sí que han sentit parlar algun cop de les aules hospitalàries, però cap d'elles en coneix el funcionament. Partint d'aquí, tampoc cap d'elles es veuria capaç de poder impartir la docència en una aula hospitalària sense haver fet una formació i preparació prèvies basades en factors emocionals, ja que s'ha de ser molt fort mentalment i és un càrrec de gran complexitat.

D'altra banda, les mestres d'aules hospitalàries no destaquen tant la importància a la formació prèvia ni a cap mena d'ensenyament acadèmic, ja que pots accedir al càrrec amb diversos estudis. El que realment és important són els valors que t'ofereix l'experiència, així com la valentia, l'agilitat i la formació cognitiva i emocional per afrontar aquestes situacions tan difícils en el dia a dia.

La desconeixença de les docents de les aules ordinàries sobre les aules hospitalàries fa que pensin que el procés d'aprenentatge dels infants no té tant de pes quan es troben en aquestes condicions de salut i que el més important és el treball emocional i el creixement personal. Evidentment, la salut de tots els infants és més primordial que qualsevol procés d'ensenyament, però el procés d'aprenentatge té un paper important i també primordial en aquests infants que es troben ingressats en un hospital, ja que l'objectiu principal és que no se'n desvinculin.

Pel que fa a les rutines diàries i les maneres de fer, hi ha una diferència clara i clau entre una escola ordinària i una escola hospitalària.

El centre educatiu sempre comptarà amb una programació prèvia del curs i una sèrie de continguts que es portaran a terme. En canvi, l'aula hospitalària no compta amb aquesta programació, ja que tot anirà en funció del dia, de l'alumnat que hi assisteixi i dels molts imprevistos que hi puguin sorgir.

En el centre hospitalari també es tenen molt en compte els materials que s'utilitzen, ja que hi ha materials que, com a l'aula ordinària, sí que poden estar a l'abast de tot l'alumnat, però n'hi ha d'altres que només són utilitzats per uns infants però que no poden ser tocats pels altres. Aquesta també és una diferència que cal destacar, ja que potser una cosa que és de gran importància per a les aules hospitalàries com és el material, en aquest sentit d'utilitat, en un centre ordinari potser no es té tant en compte.

Respecte a les àrees d'aprenentatge que cal treballar, cada centre imparteix les mateixes i, com s'ha comentat abans, sempre amb les seves respectives adaptacions. El centre hospitalari s'encarrega de donar suport a aquests coneixements que s'atribueixen a cada alumne, ja que no avança matèria si no és necessari, sinó que ajuden a realitzar les feines que faciliten des de l'escola ordinària. I, com en qualsevol altre centre,

celebren les festivitats de l'any, realitzen activitats lúdiques de plàstica i música, i fomenten la lectura de manera dinàmica, entre altres propostes.

La tercera pregunta d'investigació analitzada ("Quina sèrie de factors són indispensables per garantir el benestar de l'infant, independentment del camp en què s'exerceixi l'educació?") va relacionada amb el tercer objectiu específic, que és mostrar quins són els agents que faran de l'educació de l'infant un lloc segur per adquirir un aprenentatge significatiu.

Aquesta pregunta ha sigut redactada de manera col·lectiva englobant les aules ordinàries i les aules hospitalàries, ja que els agents que s'han de transmetre als nens i nenes, com a docents, han de ser els mateixos en qualsevol àmbit educatiu, encara que en una aula hospitalària són més magnificats.

Per tant, per arribar al benestar total de l'infant, hem de veure'l com el protagonista de l'aprenentatge o del procés mèdic que segueixi. L'infant ha de ser coneixedor del punt on es troba i conscient de la situació que està vivint.

A més, s'han d'oferir propostes de caràcter motivador, dinàmiques i lúdiques perquè l'alumnat participi i senti l'atracció suficient per adquirir el coneixement, sempre que s'adaptin a les seves possibilitats. Cal oferir-los l'atenció necessària i, en molts casos, una atenció individualitzada, ja que a les aules hospitalàries cada infant té una edat i unes patologies diferents i, per tant, no es poden oferir les mateixes activitats a tots.

Per concloure, podem donar peu a la verificació del supòsit de partida plantejat a l'inici de l'estudi sobre si *la intervenció educativa a les aules hospitalàries millora l'aprenentatge dels infants que no poden assistir a una aula ordinària a causa de problemes de salut, proporcionant-los una educació adaptada i personalitzada que afavoreix el seu desenvolupament acadèmic i emocional durant el seu període de convalescència*. La resposta és clarament que sí, ja que sempre serà eficient mentre hi hagi una intenció educativa, sigui en una aula hospitalària o en un altre àmbit.

L'aula hospitalària, per tant, és un espai educatiu que permet la continuïtat del procés d'aprenentatge, les relacions, el suport emocional i la normalitat en la vida dels infants ingressats. Queda demostrat que el paper del docent és primordial a l'hora d'oferir els recursos, el suport i l'acompanyament emocional necessaris durant l'ingrés de cada infant, atenent les necessitats emocionals i educatives individuals de cadascun.

Figura 2. La meva aula hospitalària



Font: pròpia.

Qualsevol proposta educativa haurà d'estar adaptada, i si és possible coordinada amb l'escola d'origen de l'alumne, i es vetllarà sempre pel creixement i el desenvolupament integral de totes les nenes i nens que assisteixen a les aules hospitalàries.

Referències bibliogràfiques

ACPEAH (2007). Marc d'Actuació de les Aules Hospitalàries. Associació Catalana de Professionals de l'Educació en l'Àmbit Hospitalari. Departament d'Ensenyament. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0056/744d11cc-16ea-49cc-9d2d-9216f534031b/Marc_actuacio_AH.pdf

Alguacil Villaverde, S. (1997). Pasado, presente y futuro de la escuela en el hospital, en *Intervención educativa en el medio hospitalario.* Ponència

presentada a Toledo, VII Jornadas de Pedagogía Hospitalaria, 22-23 de maig de 1997.

Aranda, S., Arnáiz, P., Ávila, V., i Sánchez, V. (2007). *Educación en centros hospitalarios*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Generalitat de Catalunya (2017). Disposicions Departament d'Ensenyament, Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Recuperat de https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf

Generalitat de Catalunya (2022). Disposicions Generals Departament d'Educació, Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Recuperat de https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf

Grau Rubio, C. (2004). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*. Ediciones Aljibe.

Grau Rubio, C., i Ortiz González, C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Ediciones Aljibe.

Guillén, M., i Mejía, Á. (2010). *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos*. Narcea.

Lizasoáin Romeu, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la pedagogía hospitalaria*. Ediciones Eunate.

Lizasoáin, O. (2005). Estudios sobre educación: Los derechos del niño enfermo y hospitalizado. Logros y perspectivas. *ESE*, *9*, 189-201.

Mejía, Á., Ruiz, P., Estévez, N., Martínez, A., i Reyes, M. J. (2011). *Aulas hospitalarias*. Instrument finançat pel Programa ARCE Agrupaciones y Redes de Centros Educativos i el Ministerio de Educación. Recuperat de http://www.aulashospitalarias.es/enlaces/

Peirats Chacón, J., i Granados Saiz, J. (2015). Las unidades pedagógicas hospitalarias y el aprendizaje por proyectos de trabajo. *Aula de Encuentro*, *17*(1). Recuperat de https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2263

Taburno, N. de (1999). La educación nacional y la escolarización de niños y adolescentes con problemas de salud en Francia: Una larga historia. A *Intervención educativa en el medio hospitalario, VII Jornadas de Pedagogía hospitalaria*, 22-23 de maig de 1999, Toledo.

RESSENYES

Arias Ferrer, L., i Egea Vivancos, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Editorial Síntesis.

Núria Gil Duran
Professora de la Universitat Rovira i Virgili, Departament d'Història i Història de l'Art
nuria.gil@urv.cat
https://orcid.org/0000-0002-4492-3574

Rebut: 29/04/2023 | Acceptat: 05/06/2023

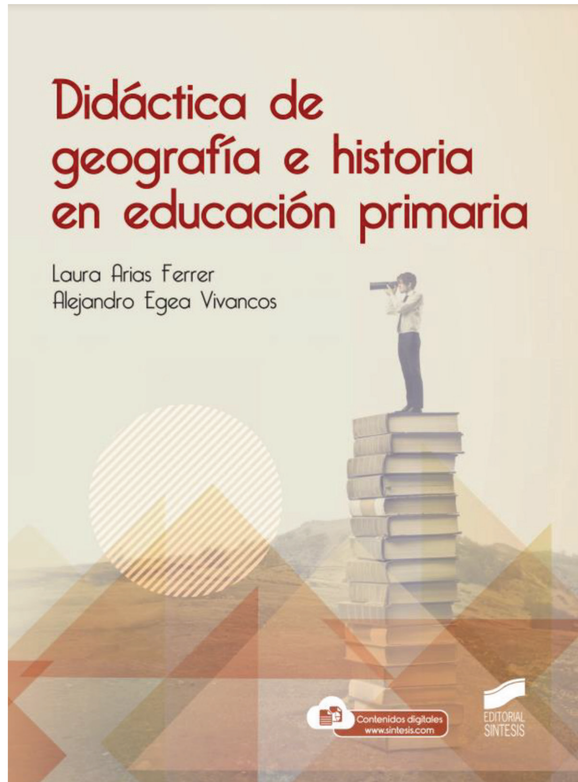
Didáctica de geografía e historia en educación primaria

L'art d'ensenyar, és a dir, la didàctica, pretén facilitar l'aprenentatge i l'aportació de coneixements en el camí de la formació de mestres, en l'àmbit dels sabers de les ciències socials, el que aquí ens ocupa. La publicació ofereix un resultat d'excel·lent amb la menció *cum laude* com a facilitadora d'aquest objectiu endinsant-se en dues disciplines de les ciències socials, com són la geografia, que estudia l'eix de l'espai, i la història, que absorbeix l'eix del temps.

Arias i Egea, per una banda, ens presenten els aspectes associats a l'espai geogràfic, l'espai localitzable, l'espai on es produeixen els fenòmens i el medi ambient o la interacció d'ambdós, i per altra banda, les múltiples accepcions que fan al·lusió a la paraula *temps*, incloent-hi el temps civil, el temps cronològic, el temps històric, el temps social, la interpretació i l'ús social de la història. "La finalitat de l'ensenyament de l'espai i de la geografia se centra a saber, conèixer i descriure els diversos espais, llocs i processos que s'hi esdevenen, però també a comprendre les motivacions que han portat la societat i les cultures que habiten en aquests espais i llocs a actuar de la manera que ho han fet" (2022, p. 14). Integrades en aquestes finalitats, trobem un seguit d'elements clau: la influència del context social i cultural, el pes de la memòria, l'empoderament de la dona o els conflictes territorials. A més, apareixen com a imprescindibles en el coneixement d'aquestes disciplines l'acompanyament de les tendències actuals de la introducció del mètode científic, les estratègies d'anàlisi crítica, el desenvolupament cap al pensament

creatiu, la consciencia cívica i la formació de ciutadans, i es considera tot plegat com a eina fonamental per al desenvolupament personal de l'individu.

Figura 1. Portada del llibre de Arias Ferrer i Egea Vivancos



Font: Editorial Síntesis.

Els nou capítols del llibre obren diverses possibilitats per anar més enllà de l'ensenyament tradicional descriptiu i acadèmic en el cas de la geografia, i dels dies, les setmanes, els anys i les dates en el cas de la història. Aquestes aportacions ens condueixen, de forma permanent, a la reflexió, el pensament, el qüestionament i les motivacions de les situacions i dels fets, al desenvolupament de les habilitats del pensament històric i a seleccionar el mètode adient per assolir l'aprenentatge basat en la indagació, en els problemes, en els projectes i en l'estudi de cas.

L'ensenyament de l'espai va adreçat a la comprensió de la relació de l'ésser humà en el seu medi i, de forma inequívoca, va més enllà de les referències estríctament espacials, i s'interrelaciona amb les conseqüències culturals, socials o ambientals (Wiegand, 2006, com se cita a Arias i Egea, 2022).

Abordant el contingut dels primers capítols, dedicats a la geografia, ens trobem una important contribució (Figura 1) sobre vuit de les escoles més destacades que s'han dedicat a l'anàlisi espacial, així com la noció d'espai geogràfic a partir de la dècada dels anys setanta del segle XX i la incorporació del concepte *globalització* a partir dels anys noranta.

És rellevant l'apartat dedicat a l'espai subjectiu, lligat a la geografia humanística i associat al context cultural i social com a influència cabdal en la identitat dels habitants i la memòria col·lectiva, la percepció i els valors que d'ella se'n deriven. "Hi ha llocs únics no només pels processos humans i físics que afecten el lloc, sinó també per les respostes que cadascú de nosaltres té envers aquell lloc" (Thornton i Brunton, 2009, com se cita a Arias i Egea, 2022).

Seguint amb els objectius de la geografia i en referència als factors del paisatge cultural, s'interrelaciona la dimensió social, la dimensió històrica i la dimensió perceptiva per tal d'incorporar l'entorn de l'estudiant a l'aula mitjançant l'observació i convertir-lo així en un agent actiu. De la mateixa forma es dona el relleu corresponent i imprescindible a l'apartat de desenvolupament sostenible, els ODS (Objectius de Desenvolupament Sostenible) de la UNESCO i la transversalitat dels EDS (Educació per al Desenvolupament Sostenible).

Aprofundint en la segona part de la publicació, ens preguntem què és el temps, i ens apareixen àmplies respostes (Figura 2) pel que fa als possibles sentits del temps que complementen els coneixements disciplinaris: el temps cronològic i el temps històric desglossant-se amb el contingut disciplinar, el pensament cronològic, la comprensió històrica i l'anàlisi i la interpretació històrica. Així, el bagatge dels infants rebut fora de l'escola pertany a la quantificació d'estímuls de tipus històric probablement

Figura 2. Principals escoles geogràfiques i la seva influència en la didàctica de la geografia

Didáctica de geografía e historia en Educación Primaria

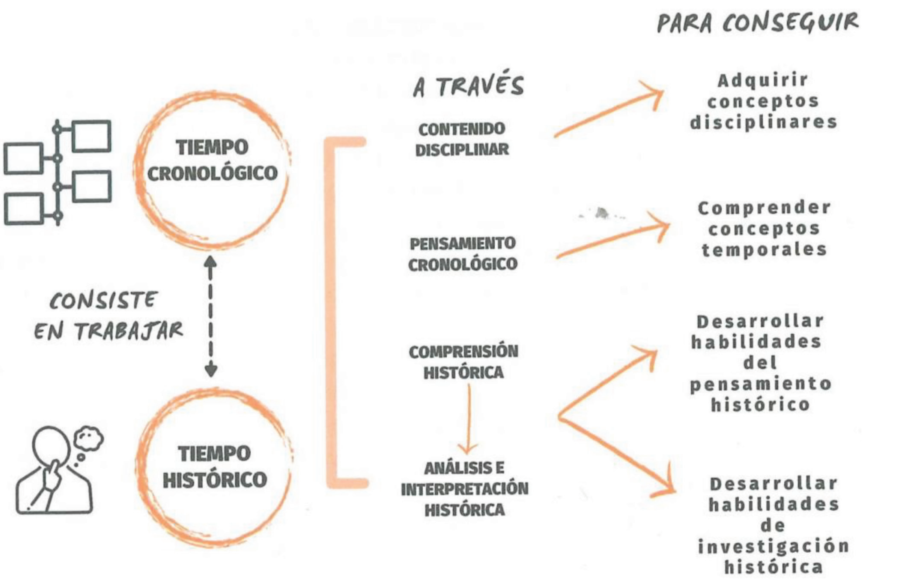


Font: Arias i Egea (2022), basat en García Ballesteros (1998), Pillet (2004), Santos (1999) i Souto (1998).

en major mesura, narracions que han de ser detectades pel docent (Epstein, 1997; Pozo, 1985; Prats, 2016; Wineburg *et al.*, 2001, com se cita a Arias i Egea, 2022). S'afegeix la diferència entre passat, història i memòria a partir del concepte de disciplina científica que construeix relats amb proves, amb fonts històriques, amb interpretacions que confirmin el mètode històric, fins i tot amb revisions.

Figura 3. Què significa ensenyar i aprendre història a Primària?

Didáctica de geografía e historia en Educación Primaria



Font: Arias i Egea (2022, p. 108).

No s'oblida l'"ensenyar a pensar històricament" (Holt, 1990; Pierre Vilar, 2004) i la funcionalitat d'aquesta necessitat de traspàs al camps educatiu (Lévesque, 2008; Prats, 2001; Seixas i Peck, 2004, com se citen a Arias i Egea, 2022) i la diferenciació dels "continguts de primer ordre, substantius conceptuals i de segon ordre, els metaconceptes organitzatius" (2022, p. 115). De fet, s'aporta un estudi realitzat a partir de les tesis

de diferents autors sobre "les diferents habilitats associades al pensament històric" (Egea i Arias, 2018), (2022, p. 116).

Què significa ensenyar i aprendre història a Primària? El mètode de l'historiador és un element que s'esmenta com a principal: "La missió de l'escola no és la de formar historiadors, sinó futurs ciutadans que evolucionen en la societat de la informació o desinformació" (2022, p. 125-126). Per tant, aquesta tasca ve acompanyada de dificultats i reptes (Figura 3), que van més enllà de la concepció del temps i de les limitacions de Jean Piaget, i aposten pel canvi de paradigma sobre l'abstracció de l'infant, aparegut a partir dels anys noranta del segle xx, realitzant seleccions de continguts adients i planificació amb l'anàlisi històric i temporal des d'edats ben primerenques i amb recursos que promoguin la capacitat d'argumentació i el desenvolupament del pensament, i ho fa relacionant situacions que permetin l'observació de l'entorn i l'anàlisi dels objectes, els elements patrimonials i les fotografies (Cooper, 2002, com se cita a Arias i Egea, 2022), i afegint fonts primàries, obres d'art i tot el que pugui aportar i afavorir la creació de múltiples perspectives individuals i col·lectives, i s'estableixin així diàlegs i la creació d'hipòtesis.

La darrera part del llibre ens obsequia amb una farmaciola de recursos i principis actius amb la corresponent prescripció facultativa per tal de comprendre els mètodes d'investigació històrica i saber com i perquè es construeixen les interpretacions sobre el passat, així com la forma d'aconseguir perspectiva històrica mitjançant la ubicació del coneixement que aporten els diferents contextos. Tot plegat es fa imprescindible "per fer pensar l'alumne de manera cronològica i històrica, endinsar l'estudiant en el mètode de l'historiador i desenvolupar aquesta alfabetització i capacitat d'argumentació tan anhelades" (2022, p. 146).

Aquest seguit de recursos esmentats van acompanyats de recomanacions que cal tenir en compte a l'hora d'ensenyar geografia i història per ser implementades. No oblidem, però, que segons Dewey "l'educació hauria de començar per la curiositat de l'estudiant" (Oguz-Unver i Arabacioglu, 2014, com se cita a Arias i Egea, 2022). És per això que compartim la necessitat de realitzar una diagnosi que comporti la indagació dels co-

Figura 4. Dificultats per aprendre història



Font: Arias i Egea (2022, p. 144).

neixements previs que presenta l'alumnat per poder orientar les preguntes més apropiades encaminades a resoldre enigmes, a establir debats o a aportar justificacions a respostes monosil·làbiques, sempre tenint en compte que les ciències socials no són una ciència exacta, sinó probabilística, i que, depenent de les argumentacions, podem validar més d'una resposta. Es tracta de "fer", "escoltar" i "pensar" (2022, p. 181).

Aquesta forma tan propera, directa, experta, en ocasions tal volta irònica, de presentar uns coneixements tan elevats sobre la didàctica de la geografia i la història és realment la lliçó que ens condueix definitivament a poder amistançar-nos amb els autors, Laura Arias i Alejandro Egea, com a referents de la Universitat de Múrcia, una universitat amiga.

Referències bibliogràfiques

COOPER, H. (2002). *History in the early years.* Routledge.

LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

PRATS, J. (2016). Combates por la historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 15*, 145-153.

THORNTON, L., i BRUNTON, P. (2009). *The little book of time and place: Ideas for helping children in the Early Years Foundation Stage to develop a sense of time and place.* Featherstone Education Ltd.

WIEGAND, P. (2006). *Learning and Teaching with maps*. Routledge.

Arias Ferrer, L., i Egea Vivancos, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria* [*Teaching geography and history in primary education*]. Editorial Síntesis.

Núria Gil Duran
Professor of Universitat Rovira i Virgili, Department of History and History of Art
nuria.gil@urv.cat
https://orcid.org/0000-0002-4492-3574

Received: 29/04/2023 | Accepted: 05/06/2023

Teaching geography and history in primary education

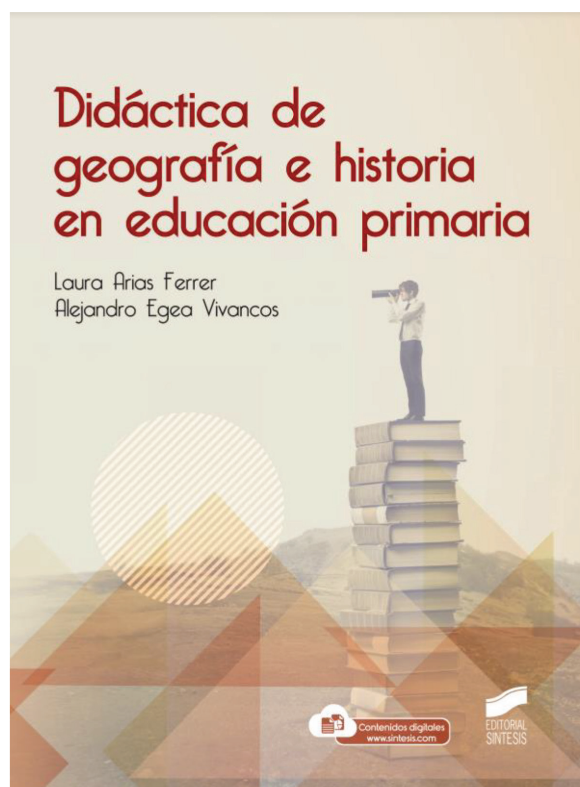
The art of teaching, also known as didactics, aims to facilitate learning and the contribution of knowledge in teacher training and in the field of knowledge of the social sciences, which is what concerns us here. The book truly excels in facilitating this objective by delving into two disciplines of the social sciences, namely geography, which studies the spatial sphere, and history, which absorbs the temporal sphere.

Arias and Egea introduce us to aspects associated with geographic space, space that can be placed and pinpointed, space where natural phenomena and the environment occur and interact, on the one hand, and the many meanings encompassed by the word time, including civil time, chronological time, historical time, social time and the interpretation and social use of history, on the other hand. "The purpose of teaching space and geography centres around knowing, understanding and describing the different spaces, places and processes involved, but also understanding the motives that have led the societies and cultures that inhabit such spaces and places to act the way they did" (2022, p. 14). These objectives comprise a series of key aspects: the influence of social and cultural context, the weight of memory, the empowerment of women and the importance of territorial conflicts. In addition, to really understand these disciplines it is vital to examine current trends in how scientific methods are used to introduce these subjects, strategies for critical analysis, the development of critical thinking, civic awareness and the creation of cit-

izens, considering all of these factors jointly as an essential tool for personal growth and development.

The new chapters of the book open up a range of possibilities when it comes to going beyond traditional descriptive and academic teaching, in the case of geography, and days, weeks, years and dates, in the case of history. These contributions inspire us to constantly reflect on and question why things are as they are, helping to develop the ability to think in historical terms, choosing the most effective method to help students absorb learning based on research and the analysis of problems, projects and cases studies.

Figure 1. Cover book



Source: Editorial Síntesis.

Teaching students about space helps them to understand human beings' relationship with their environment, inevitably going beyond mere spatial references to allow them to comprehend the cultural, socials and environmental consequences (Wiegand, 2006, as cited by Arias and Egea, 2022).

Looking at the content of the first few chapters dedicated to geography, we find an important contribution (figure 1) about eight of the most remarkable schools that have focused on spatial analysis and the notion of geographical space since the 1970's, as well as the inclusion of the concept of globalisation, since the 1990's.

Of special relevance is the section on subjective space, which is linked to humanistic geography and related to the cultural and social context as a major influence on the identity of a region's inhabitants and their collective memory and perception, and the values arising from these. "Some places are unique not just because of the human and physical processes affecting them, but also due to how each one of us responds to that place" (Thornton and Brunton, 2009, as cited by Arias and Egea, 2022).

Still on the subject of the objectives of geography, and with regard to aspects involving the cultural landscape, it is important to relate this to the social dimension, the historical dimension and the perceptual dimension in order to incorporate these into the student's environment in the classroom through observation, turning the student into an active agent. Likewise, the corresponding and vital importance must be given to the section on sustainable development, focusing on Unesco's SDG (Sustainable Development Goals) and ESD (Education for Sustainable Development).

In the second part of the book, we ask ourselves about the nature of time and examine a range of answers to this paradox (Figure 2), dealing with the different possible definitions of time based on different disciplines, analysing chronological time and historical time in terms of subject content, chronological thinking, historical understanding and the analysis and interpretation of history. Thus, the knowledge absorbed by children outside of the school setting is part of the quantification of stimuli of a historical nature, to a great extent, being narratives that need to

Figure 2. Main geographical schools and their influence on the teaching of geography

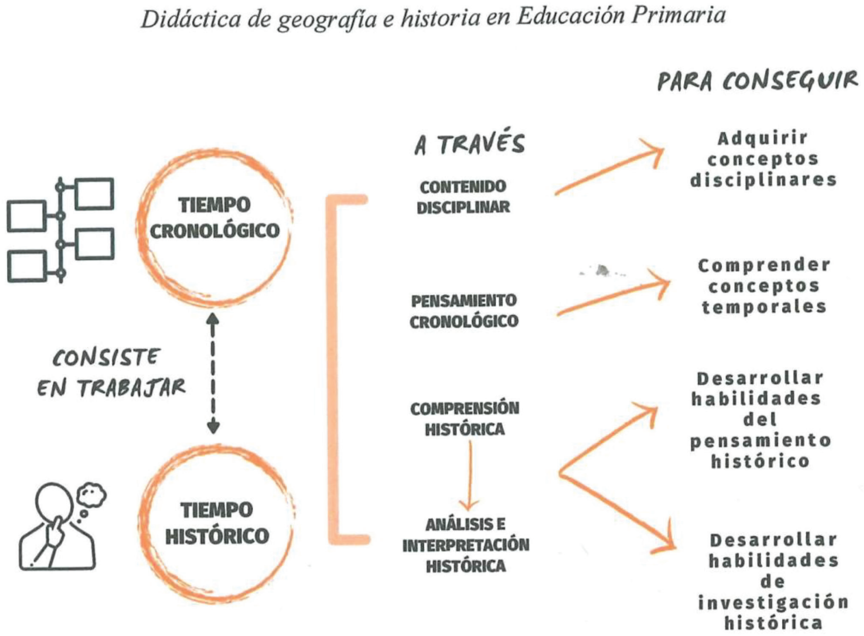


Source: Arias and Egea (2022), based on García Ballesteros (1998), Pillet (2004), Santos (1999), Souto (1998).

be detected by teachers (Epstein, 1997; Pozo, 1985; Prats, 2016; Wineburg et al, 2001, as cited by Arias and Egea, 2022). The book tackles the difference between the past, history and memory with a scientific approach, creating narratives using evidence, historical sources, interpretations that confirm the historical method, even using revisions.

The text does not forget about "Teaching how to think historically" (Holt, 1990), (Pierre Vilar, 2004) or the need to transfer these ideas into the educational field (Lévesque, 2008; Prats, 2001; Seixas and Peck, 2004; as cited by Arias and Egea, 2022), and the differentiation between "content of the first order, substantive and conceptual, and of the second order, organisational meta-concepts (2022, 115). In fact, it provides a study

Figure 3. What does it mean to teach and learn history in Primary education?



Source: Arias i Egea (2022, p. 108).

based on the theses of different authors on "the different abilities associated with historical thinking" (Egea and Arias, 2018), (2022, p. 116)

What does it mean to teach and learn history in Primary education? A historian's method is considered to be absolutely crucial: "A school's mission is not to create historians, but rather future citizens who will develop the skills to discern between information and disinformation" (2022, 125-126). This task brings with it difficulties and challenges (Figure 3), which go beyond the concept of time and the limitations posited by Jean Piaget, focusing on a paradigm shift in terms of the abstract ideas about children's learning that began to appear in the 1990's, selecting suitable content and using historical and temporal analysis to plan from an early age and using resources that encourage and promote the ability to present arguments, developing thought by creating links between different situations in order to observe one's environment, analysing objects, cultural heritage, photographs (Cooper, 2002, as cited by Arias and Egea, 2022), adding primary sources, works of art and anything else that might favour the creation of multiple individual and collective perspectives, establishing dialogue and creating hypotheses.

The last part of the book provides us with a veritable doctor's prescription of resources and active ingredients to help us understand historical research methods and how and why interpretations of the past are created, as well as how to achieve historical perspective by placing and locating the knowledge provided by different texts. All of this is vital "to make the student think chronologically and historically, allowing the student to get inside the historian's method, thereby developing the sought-after ability to both acquire knowledge and present arguments" (2022, p. 146).

Besides the above list of resources, the book also includes recommendations to bear in mind when teaching geography or history. Let's not forget, however, that, according to Dewey, "Education should begin with the student's curiosity" (Oguz-Unver i Arabacioglu, 2014, as cited by Arias and Egea, 2022). This is why we agree that it is necessary to carry out a diagnosis that includes an analysis of students' existing

Figure 4. Difficulties learning history



Source: Arias i Egea (2022, p. 144).

knowledge in order to be able to ask the most appropriate questions, helping them to resolve enigmas, present arguments and provide arguments to back up and explain monosyllabic responses, always bearing in mind that the social sciences are not exact sciences, but rather are probabilistic and require debate, meaning that sometimes there can be more than one right answer. It's a question of "doing", "listening" and "thinking" (2022, p. 181).

This personal, direct, expert and occasionally ironic way of presenting such high knowledge about the teaching of geography and history is the real lesson to be learned and the reason why we have a warm understanding with the authors, Laura Arias and Alejandro Egea, of Universidad de Murcia, a university with which we have close ties.

Bibliography

Cooper, H. (2002). *History in the early years.* Routledge.

Levesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

Prats. J. (2016). Combates por la historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 15*, 145-153.

Thornton, L., & Brunton, P. (2009). *The little book of time and place: Ideas for helping children in the Early Years Foundation Stage to develop a sense of time and place.* Featherstone Education Ltd.

Wiegand, P. (2006). *Learning and Teaching with maps*. Routledge.

Pons-Altés, J. M. (coord.) (2021). *Ciutadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica*. Publicacions URV.

Emma Dunia Vidal Prades
Universitat Jaume I
https://orcid.org/0000-0002-6759-0290

Rebut: 17/07/2023 | Acceptat: 24/07/2023

Ciutadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica

L'estudi coordinat pel professor Josep Maria Pons-Altés es basa en quatre conceptes clau: educació, ciutadania, cooperació i democràcia. Aquests conceptes són el nucli dels diversos treballs que conformen l'obra. L'objectiu principal és promoure la memòria democràtica a través de la didàctica de les ciències socials i explorar el paper dels espais, els textos i les associacions en la gestió política contemporània. El llibre també destaca l'ús de la participació democràtica a les aules i aborda la importància de canviar el paradigma hegemònic en l'ensenyament de l'economia cap a un enfocament crític. Altres temes tractats inclouen l'educació patrimonial, la guerra civil espanyola i les associacions memorialistes antifranquistes. En resum, l'obra ofereix una reflexió i unes propostes didàctiques per aprofundir en la memòria històrica, el pensament crític, la ciutadania i el patrimoni a través de la participació democràtica a l'aula.

Els capítols que fan referència a la participació democràtica i la seva implantació a les aules són els tres fets per Irigoyen, Castellví i Grau, on es tracten les metodologies que poden ajudar a dur aquests processos de canvi temàtic i introduir el pensament crític per promoure el canvi social en les noves generacions, basant aquestes pautes en l'adquisició d'estratègies, coneixements, habilitats i valors.

Irigoyen defensa que l'articulació de polítiques de memòria democràtica és necessària per establir els fonaments de convivència en una societat democràtica. Això implica evitar la banalització de la memòria del passat i lluitar per la reparació i la construcció d'un marc social més just i

Figura 1. Portada del llibre coordinat per Pons-Altés



Font: Publicacions URV.

democràtic. L'autor considera que l'educació és fonamental per promoure la pau, la cohesió social, els valors democràtics i una cultura de drets humans. En aquest sentit, el treball cooperatiu a les aules és una eina clau per construir una convivència democràtica i fomentar la responsabilitat participativa. La cooperació a l'educació supera la simple metodologia pedagògica i busca crear un marc social i polític més inclusiu, solidari i crític. L'autor també diferencia entre cooperació i col·laboració, i destaca la importància de la interdependència positiva i la responsabilitat individual en la cooperació. A més, també destaca la necessitat d'un canvi de model escolar per promoure l'educació en la convivència, la

responsabilitat i la vida democràtica. En conclusió, el treball cooperatiu amb valors cooperatius pot contribuir a construir un futur més democràtic i fomentar una participació responsable en la societat.

Castellví, en aquest text, aborda la importància de la literacitat crítica per formar una ciutadania democràtica i compromesa. S'observa una visió optimista de la tecnologia, però també s'alerta sobre els perills de l'espectacle i les notícies falses en l'era digital. Es destaca la necessitat de preparar els estudiants per avaluar la informació en línia i desenvolupar habilitats per determinar qui està darrere de la informació que consumeixen.

Es posa èmfasi en l'educació per a la ciutadania en un món canviant, i es subratlla la importància de les literacitats crítiques en la formació de representacions socials i valors dels futurs ciutadans. També es discuteixen diferents enfocaments educatius, incloent-hi l'educació moral i cívica, l'educació financera, la participació democràtica i la ciutadania crítica i transformadora. L'enfocament proposat és l'educació per a la ciutadania crítica, participativa i transformadora, que considera que són els reptes socials actuals, i busca solucions a través del pensament crític.

El text es refereix a diverses literacitats crítiques, com la literacitat crítica mediàtica, la literacitat crítica informacional i la literacitat crítica digital. S'explora la relació entre els mitjans de comunicació, les tecnologies digitals i la formació del pensament crític. També s'identifiquen els valors i les emocions com a factors importants en la presa de decisions de la ciutadania, i es destaca la necessitat d'incorporar-los en l'educació per a la ciutadania.

En resum, el text argumenta que la literacitat crítica és essencial per al desenvolupament d'una ciutadania democràtica i compromesa. Se n'explora la relació amb els mitjans de comunicació, les tecnologies digitals, els valors i les emocions, i s'insisteix en la importància d'integrar-la en l'educació per a la ciutadania.

Per la seua part, Grau destaca la importància d'ensenyar la història des d'un enfocament social, cívic, ètic i democràtic, i fer-ho promovent l'anàlisi de problemes socials i el desenvolupament de la consciència cívica i ètica, i fomentant la participació activa dels estudiants en la societat.

El text esmenta que l'ensenyament de la història no s'ha de limitar a la repetició o l'acumulació d'informació, sinó que s'ha de basar en estratègies que permetin als estudiants convertir-se en ciutadans actius en una societat complexa i humana. S'emfatitza en l'anàlisi social com a exercici per comprendre els problemes de les societats en diferents temps històrics, i es ressalta la importància de la reflexió ètica i cívica en l'estudi de la història.

A més, es fa esment de la importància d'ensenyar la història des d'una perspectiva democràtica, i promoure així la comprensió dels drets humans i la cultura de convivència.

El capítol quart, elaborat per Claverol i Polo, aborda un canvi de paradigma d'ensenyament hegemònic, fins al moment, de l'economia que ha de transitar cap a un vessant crític per treballar amb el concepte de ciutadania. Aquesta anàlisi enllaça amb els dos capítols següents, en què Pons-Altés ens fa visibles les pautes per entendre quines són les relacions de poder existents en la societat, i que marquen punts de partida per poder reflexionar al voltant del concepte de futur vinculat a una societat democràtica.

El text parla sobre l'ensenyament de l'economia i planteja que aquest fet s'ha convertit en una lluita ideològica impulsada pel neoliberalisme. Segons el text, els neoliberals han buscat controlar el discurs i les mentalitats a través de l'educació econòmica, especialment a les escoles i universitats.

S'esmenten alguns economistes i pensadors neoliberals, com Ludwing von Mises, Friedrich Hayek, George Stigler i Milton Friedman, que han advocat per la difusió de les seves idees i l'ensenyament de l'economia basada en el mercat lliure i la propietat privada. Aquests autors també han desenvolupat la teoria de la lluita ideològica, i han argumentat que les masses no pensen per elles mateixes i que els intel·lectuals han de combatre les idees progressistes i les reformes socials que consideren gèrmens de totalitarisme.

El text critica la manca de pluralitat i reflexió crítica en l'ensenyament de l'economia, i afirma que hi preval una visió monolítica i ortodoxa neoliberal. S'esmenten moviments estudiantils i grups crítics que han protestat contra aquesta situació, com ara el Moviment per una Economia Postautista, estudiants de Cambridge i Harvard que van abandonar classes d'economia pels seus continguts, i diverses associacions d'economia crítica que promouen visions alternatives i perspectives heterodoxes.

S'argumenta que l'ensenyament de l'economia hauria d'incloure diferents enfocaments crítics i alternatius, com l'economia ecològica, la feminista, la marxista, la institucionalista i la postkeynesiana, i que també hauria de tenir en compte les experiències i els projectes d'organització social i econòmica que busquen formes postcapitalistes i democràtiques.

En resum, el text planteja que l'ensenyament de l'economia ha estat utilitzat com a eina ideològica pel neoliberalisme, i critica la manca de pluralitat i reflexió crítica en aquesta disciplina. Proposa la inclusió de visions alternatives i la promoció de la participació ciutadana com a formes de transformar la societat i qüestionar el sistema econòmic dominant.

González ens aporta el fet de buscar la connexió entre l'educació patrimonial i la ciutadania que se'n desprèn de la seva evolució, i fer-ho mostrant la necessitat de fixar-nos en els conceptes i el paper que els hem donat en eixe procés. Parla de com imaginem el futur en funció de com se seleccionen els continguts i la construcció de relats, i el treball sobre la participació ciutadana i sobre l'educació patrimonial ens ofereix pautes de com analitzar l'evolució de les idees i dels objectes, les cultures i les persones, i el pes que li atorguen en cada moment ressalta o oculta aspectes socials o culturals de la societat.

El text argumenta que aquests problemes no s'han d'evitar, sinó que s'han de veure com a oportunitats per educar en el diàleg, el debat, el reconeixement de diferents perspectives i interessos i per promoure la ciutadania crítica i compromesa amb l'acció social per a un món més just.

S'esmenta que l'educació patrimonial pot facilitar la comprensió d'un món més interconnectat, que va més enllà del que és visible, i buscar allò que és ocult o no perceptible a primera vista. Se suggereix que aquesta comprensió més interconnectada pot promoure el desenvolupament d'una ciutadania crítica, globalment i radicalment democràtica.

A més, destaca la importància d'oferir i compartir oportunitats d'aprenentatge que permetin descobrir i valorar les diferents cultures,

ideologies i valors que enriqueixen la humanitat. El patrimoni es planteja com un dels recursos que pot ajudar a construir una visió d'un món global amb perspectives diverses i plurals, amb el desafiament de reconciliar persones, societats i cultures de diferents arrels que coexisteixen en contextos de diversitat cultural.

Per tant, el text advoca per utilitzar l'educació patrimonial com a estratègia per abordar problemes socials rellevants, fomentar la ciutadania crítica i promoure una comprensió més interconnectada i global del món.

Aquesta societat, de la qual podem extreure un coneixement històric si es treballa a partir de la memòria democràtica i de la participació ciutadana, és el punt de partida de la proposta de treball d'Arnabat, amb un cas concret en una localitat que es pot arribar a transformar en un museu obert i educatiu.

La idea principal del text és la de proposar el concepte de *Vilafranca Museu Obert* com una manera de transformar la ciutat de Vilafranca del Penedès en un espai educatiu i de coneixement. La proposta pretén millorar la senyalització i la informació històrica sobre la història i el patrimoni de la vila, i crear una narració històrica coherent a través d'itineraris urbans i espais amb transcendència històrica i memorial. L'objectiu és donar a conèixer el passat i el present de Vilafranca posant en valor els diferents espais, edificis i fets històrics que han configurat el municipi, alhora que destaca la importància de preservar i promoure el seu patrimoni i la memòria democràtica.

La proposta didàctica d'Hernández, Feliu i Jiménez ens porta fins a la Guerra Civil Espanyola com a ferramenta de treball de la formació en ciutadania.

La didàctica de la història, com a disciplina científica, té com a objectiu comunicar i fer comprensibles els coneixements sobre persones, fets, llocs, processos, conceptes, sistemes conceptuals i mètodes de recerca generats per les disciplines científiques i tecnològiques que estudien el passat, especialment la història, l'arqueologia i la història de l'art. Qualsevol aproximació didàctica a la Guerra Civil Espanyola (GCE) ha de tenir en compte els coneixements generats per aquestes disciplines. La didàctica de la història té projecció en tots els àmbits en què es planteja el coneixement del passat, incloent-hi els sistemes formals d'ensenyament-aprenentatge, especialment als centres educatius de primària i secundària, però també en l'educació infantil, la formació professional i l'educació universitària. A més, la didàctica de la història també té un paper important en els "entorns no formals d'ensenyament-aprenentatge", que inclouen usos i consums d'història en contextos informatius, formatius i lúdics diversos i per part d'amplis sectors de població, com ara accions i propostes culturals, museus, monuments, turisme cultural, paisatges historiats, jocs, videografia, literatura, lleure, etc. En aquest sentit, la didàctica de la història de la GCE té com a objectiu fer comprensibles, en entorns formals i no formals, els aspectes més diversos del conflicte tenint en compte els coneixements generats principalment per la investigació històrica i arqueològica. Aquests coneixements, alhora, incidiran en una sòlida formació crítica basada en valors científics, si entenem que el pensament i la pràctica científica són la màxima expressió de l'humanisme.

Tot i això, és important tenir en compte que factors com la proximitat temporal (un fet del qual encara hi ha testimonis directes) i les circumstàncies socials i polítiques del conflicte de 1936-1939, la seva repercussió mundial i la naturalesa dels mateixos fets ocorreguts, fan que la GCE sigui especialment rellevant per abordar temes relacionats amb els drets humans, la governança i la cultura democràtica. Cal tenir present que la lògica humanista del coneixement científic i la lògica humanista de la cultura democràtica parteixen de la mateixa base: l'aspiració a la racionalitat. Per tant, el treball sobre la GCE a les aules, així com als espais no formals d'ensenyament-aprenentatge, esdevé interessant, útil i imprescindible, especialment quan les conseqüències del conflicte encara incideixen en el nostre present, el condicionen i el determinen. Hi ha conflictes que presenten una llarga durabilitat i les conseqüències dels quals s'estenen al llarg de generacions. En el cas de la Guerra Civil Espanyola, la seva ombra prolongada encara és completament present en el dia a dia de les societats de l'Estat espanyol, i és precisament per això que el coneixement i l'anàlisi d'un conflicte encara "viu" esdevé rellevant per contribuir al desenvolupament d'una ciutadania crítica i compromesa.

I aquest capítol entronca en el de Conesa i la deriva que es fa a partir del resultats d'aquesta guerra per vincular l'aparició de les associacions memorialistes antifranquistes i, a partir d'elles, poder treballar la memòria històrica de la ciutadania.

El text també esmenta la idea de reconciliació nacional i com n'ha perdut el significat original. S'assenyala que la manca d'accions concretes per part de les institucions per abordar la memòria històrica ha tingut conseqüències negatives, com ara l'equiparació de responsabilitats entre les forces franquistes i republicanes, la manca de reconeixement institucional de les persones que van lluitar contra el franquisme i la perpetuació de falsedats històriques difoses durant la dictadura franquista.

En resposta a aquesta situació, les associacions memorialistes van dur a terme diverses accions, com ara la marca d'espais de memòria, la instal·lació de monuments commemoratius i la resignificació d'espais existents. També destaca la importància del treball en xarxa d'aquestes associacions i els seus contactes internacionals, que van contribuir a l'erecció de monuments destacats, com el dedicat als brigadistes internacionals a la Rambla del Carmel, de Barcelona.

En síntesi, el fragment aborda el treball de les associacions memorialistes a Catalunya, la seva lluita per la memòria històrica i la dignificació de les víctimes del franquisme, així com les dificultats i els èxits que van enfrontar en la seva tasca.

En definitiva, som davant d'un obra que reflexiona i aporta elements didàctics per introduir temes com la memòria històrica, el pensament crític, la ciutadania o el patrimoni tant material com immaterial, i fer-ho a través del diàleg i la participació democràtica a l'aula.

Pons-Altés, J. M. (coord.) (2021). ***Ciutadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica*** **[*Engaged citizenship and education. Proposals for fostering democratic memory*]. Publicacions URV.**

Emma Dunia Vidal Prades
Universitat Jaume I
https://orcid.org/0000-0002-6759-0290

Rebut: 17/07/2023 | Acceptat: 24/07/2023

Engaged citizenship and education. Proposals for fostering democratic memory

The study, coordinated by professor Josep Maria Pons-Altés, is based on four key concepts: education, citizenship, cooperation and democracy. These concepts form the basis of the studies collated in this book, which aims to promote democratic memory through the teachings of the social sciences and explore the role that space, text and associations play in contemporary political management. The book also highlights the use of democratic participation in the classroom and addresses the importance of shifting the hegemonic paradigm in economics education towards a more critical approach. Other topics include heritage education, the Spanish Civil War and anti-Franco memorial associations. In essence, the book presents a reflection on and didactic proposals for exploring historical memory, critical thinking, citizenship and heritage through democratic participation in the classroom.

The three chapters on democratic participation and its introduction into the classroom are by Irigoyen, Castellví and Grau, and discuss methodologies that may help bring about these processes of thematic change and introduce critical thinking in order to foster social change in new generations, basing these guidelines on the acquisition of strategies, knowledge, skills and values.

Irigoyen defends the shaping of democratic memory policies as necessary for laying the foundations for coexistence in a democratic society. It would involve preventing the trivialisation of memory and striving for the

reparation and construction of a more just and democratic social framework. The author believes that education is fundamental for promoting peace, social cohesion, democratic values and a culture of human rights. In this regard, cooperative work in the classroom is a crucial tool for fostering democratic coexistence and participatory responsibility. Cooperation in education goes beyond pedagogical methodology and seeks to create a more inclusive, supportive and critical social and political framework. The author also presents the difference between cooperation and collaboration by underlining the importance of positive interdependence and individual responsibility involved in cooperation. What's more, he

Figure 1. Cover book coordinated by Pons-Altés



Source: Publicacions URV.

highlights the need to change the educational model in order to stimulate teaching based on coexistence, responsibility and democratic life. In conclusion, cooperative projects based on cooperative values can help cultivate a more democratic future and foster responsible participation in society.

Castellví discusses the importance of critical literacy for achieving democratic and engaged citizens. He provides an optimistic view on technology, but also warns about the dangers of sensationalism and fake news in the digital age. He highlights the need to teach students how to judge the information they read online and help them develop the skills to ascertain who is behind the information they consume.

The text emphasises the importance of educating citizens in a changing world and the need for critical literacies that can help shape social representations and the values of future citizens. It also discusses several educational approaches, including moral and citizenship education, financial education, democratic participation and critical and transformative citizenship. The proposal is an education conducive to critical, participatory and transformative citizenship, which takes current social challenges into consideration and seeks solutions through critical thinking.

The text refers to various critical literacies, such as critical media literacy, critical informational literacy and critical digital literacy, as well as exploring the relationship between the media, digital technologies and the development of critical thinking. It also points out how values and emotions are important factors in citizens' decision-making and highlights the need to incorporate them into citizen education.

In short, the text argues that critical literacy is essential in order to achieve a democratic and engaged society and explores its relationship with the media, digital technologies, values and emotions, insisting on the importance of integrating this kind of literacy into citizen education.

In his chapter, Grau underlines the importance of teaching history from a social, civic, ethical and democratic perspective and encouraging the analysis of social issues by improving civic and ethical awareness and encouraging students to actively engage in society.

The text notes that history education should not be limited to the repetition or accumulation of information, but that it should instead be based on strategies that help students become active citizens and members of a complex and humane society. It highlights how social analysis can be used as an exercise to understand the flaws of societies throughout history and stresses the importance of ethical and civic reflection when studying history.

It also touches upon the need to teach history from a democratic angle and help students understand human rights and the culture of coexistence.

The chapter written by Claverol i Polo addresses a paradigm shift in the hitherto hegemonic teaching of economics, which, they argue, needs to take a more critical stance if it is to incorporate the concept of citizenship. This leads on to the following two chapters, in which Pons-Altés presents the guidelines for understanding society's power relations, which form the basis for reflecting on a vision of the future based on a democratic society.

The text talks about economics education and argues that it has become an ideological struggle driven by neoliberalism. It also states that neoliberals have sought to control the discourse and mentalities through economic education, especially in schools and universities.

It names neoliberal economists and thinkers such as Ludwing von Mises, Friedrich Hayek, George Stigler and Milton Friedman, who advocated the dissemination of their own ideas and the teaching of economics based on the free market and private property. These authors also developed the theory of ideological struggle, arguing that the masses cannot think for themselves and that intellectuals must combat the progressive ideas and social reforms they deem to be the seeds of totalitarianism.

The chapter criticises the lack of plurality and critical reflection in economics education, claiming that a monolithic and orthodox neoliberal vision still prevails. It cites student movements and critical groups that have spoken out against the current model, such as the Post-Autistic Economics Movement, where students at Cambridge and Harvard dropped out of their economics classes in a disagreement over the content, or

several critical economics associations that promote alternative views and heterodox perspectives.

It argues that economics education should include different critical and alternative approaches, such as ecological, feminist, Marxist, institutionalist and post-Keynesian economics, as well as explore social and economic experiences and projects that seek post-capitalist and democratic models.

In summary, the text argues that economics education has been used as an ideological tool for neoliberalism, and criticises the discipline's lack of plurality and critical reflection. It proposes including alternative visions and fostering citizen participation in order to transform society and challenge the dominant economic system.

González points us towards the connection between heritage education and citizenship that has emerged from their evolution and the need to examine the concepts and roles we have assigned them in this process. She discusses how we imagine the future based on how content is selected, how narratives are built, the work on citizen participation and heritage education that offer guidelines on how to analyse the evolution of ideas and objects, cultures and people and the significance we place on them, which either highlights or hides social and cultural aspects of society.

González argues that these problems should not be avoided, but instead seen as opportunities to educate through dialogue, debate, recognition of different perspectives and interests, and to encourage critical and engaged citizenship alongside social action for a fairer world.

She also discusses how heritage education can help facilitate our understanding of a more interconnected world, one that goes beyond what we can see to uncover what might be hidden or missed upon first glance. She suggests that this more interconnected vision could help lead to more critical, global and radically democratic citizens.

This chapter also underlines the importance of providing and sharing learning opportunities in order to discover and value the multitude of cultures, ideologies and values that enrich humanity. It proposes heritage as a resource to help instil the idea of a global world with plural and

diverse perspectives, and the challenge of uniting people, societies and cultures of different origins so they may coexist in culturally diverse contexts.

This chapter thus advocates using heritage education as a strategy to address relevant social issues, encourage citizens to be more critical and promote a more interconnected and global world view.

This society, from which we can extract historical knowledge if we base our work on democratic memory and citizen participation, is the seed for Arnabat-Mata's proposal to transform a town into an open and educational museum.

The main thrust of the text is a proposal for the "Vilafranca Open Museum", a project that would transform the town of Vilafranca del Penedès into a space for education and knowledge. The proposal aims to improve the signposts and information about the town's history and heritage and create a coherent historical narrative by introducing walking tours and spaces with historical and memorial significance. The aim is to shed light on Vilafranca's past and present and highlight the different spaces, buildings and historical events that have shaped this town, while emphasising the importance of preserving and promoting the town's heritage and democratic memory.

Hernández, Feliu-Torruella and Jiménez's didactic proposal takes us back to the Spanish Civil War as an instrument for citizenship education.

History education, as a scientific discipline, aims to present and help its students understand knowledge on people, facts, places, processes, concepts, conceptual systems and research methods generated by the scientific and technological disciplines that study the past, namely history, archaeology and art history. Any approach to teaching about the Spanish Civil War must take into account the knowledge these disciplines have generated. History education impacts all fields that deal with knowledge of the past, including formal teaching and learning systems, especially in primary and secondary schools, but also in pre-primary education, vocational training and university education. But it also plays an important role in "non-formal teaching and learning environments", whereby history is used and consumed in informative, educational and

recreational settings, such as cultural activities and proposals, museums, monuments, cultural tourism, historicised landscapes, games, videography, literature, leisure, etc., and by broad sectors of the population. In this sense, history education on the Spanish Civil War aims to make the most diverse aspects of the conflict easier to comprehend in both formal and non-formal settings, in view of the knowledge generated mainly by historical and archaeological research. This knowledge, in turn, will have an impact on a solid critical education based on scientific values, on the basis that scientific thought and practice are the highest expression of humanism.

However, it is important to bear in mind that factors such as proximity in time (an event to which there are still direct witnesses) and the social and political circumstances of the 1936-1939 conflict, its global repercussions and the nature of the events themselves, make the Spanish Civil War particularly relevant for addressing issues related to human rights, governance and democratic culture. We should therefore observe that the humanist logic of scientific knowledge and of democratic culture stem from the same source: a hope for rationality. As such, studying the Spanish Civil War in the classroom, as well as in non-formal teaching and learning environments, is interesting, useful and essential, especially when the consequences of the conflict still affect, condition and determine our present. Some conflicts are long-lasting and their consequences span generations. The lingering shadow of the Spanish Civil War still hangs over the day-to-day life of Spanish society, which is precisely why knowledge and analysis of any conflict that is still "alive" is a relevant contribution to help shape critical and engaged citizens.

As this chapter draws to an end, it leads into the final chapter by Conesa, segueing from the outcome of the War into the emergence of anti-Francoist memorial associations, and from there, to working on citizens' historical memory.

It also discusses the idea of national reconciliation and how it has lost its original meaning. Conesa notes how the lack of concrete measures taken by institutions to address historical memory has borne negative consequences, such as placing the responsibility of Francoist and

Republican forces on an equal footing, the lack of institutional recognition for those who fought against Francoism, and the perpetuation of historical mistruths spread during Franco's dictatorship.

In response, memorial associations took action, designating spaces of memory, installing memorials and giving a new meaning to existing spaces. This chapter also highlights the importance of the collaborative work undertaken by these associations and their international contacts, which has contributed to the erection of prominent monuments, such as the one dedicated to international brigades on Barcelona's Rambla del Carmel.

In short, the text addresses the work of memorial associations in Catalonia, their struggle to defend historical memory and the dignity of the victims of Franco's regime, as well as the difficulties and achievements they faced during the war.

In conclusion, this book reflects on and provides educational material to help introduce historical memory, critical thinking, citizen participation and both tangible and intangible heritage, by fostering dialogue and democratic participation in the classroom.

COMUNICACIÓ EDUCATIVA

Carretera de Valls, s/n. - Campus Sescelades. 43007 Tarragona.
Adreça de correu electrònic: comunicacio.educativa@urv.cat
Web: http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

La revista *Comunicació Educativa* està editada per les àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili, i vol reflectir els progressos que s'estan produint en aquests àmbits de coneixement dins i fora del nostre país.

La revista s'adreça, preferentment, a la comunitat educativa i pretén comptar amb la col·laboració de docents dels diversos nivells: des de mestres amb treballs i experiències d'innovació docent fins a professors universitaris i membres d'institucions relacionades amb l'educació en qualsevol de les seves formes.

Pensem que és important oferir una via de comunicació escrita per tal que la recerca en les didàctiques tingui una repercussió efectiva a la docència, tot entenent que la reflexió, la investigació i les propostes d'innovació han de ser transferides a les pràctiques d'aula.

Normes per a la presentació de treballs a la revista

1. Els articles hauran de ser originals i es lliuraran via correu electrònic en format Word. Les il·lustracions (fotografies i dibuixos) hauran d'estar en format digital (TIF o JPG, amb una resolució mínima de 300 dpi) i seran fetes pel mateix autor o disposarà de l'autorització de qui en tingui els drets de reproducció.

2. Al començament de l'article i després del títol hi figurarà el nom i cognoms dels autors, centre de treball, adreça professional i correu electrònic.

3. Els articles estaran redactats en llengua catalana i tindran una extensió màxima de 20.000 espais, inclosos les taules i annexos. L'autor també haurà d'aportar resums en català i en anglès, d'uns 500 espais, i una selecció de paraules clau en els dos idiomes.

4. Els treballs seran avaluats anònimament per dos lectors crítics, que informaran sobre la conveniència de publicar o no l'article, o recomana-

ran modificacions. En el cas que un dels dos informes fos negatiu i l'altre positiu, s'enviarà el text a un tercer avaluador.

5. Dins del text les referències s'indicaran donant, entre parèntesis, els cognoms dels autors i l'any de publicació, separats per una coma. Per exemple: «[...] en la resolució de problemes (Dufresne, Gerace i Leonard, 1997)».

Quan el nom de l'autor surti de forma explícita a dins del text, es posarà l'any del treball entre parèntesis. Per exemple: «[...] segons Lekme (1997)»

6. Les referències bibliogràfiques es relacionaran al final de l'article, per ordre alfabètic del primer cognom. Totes les referències s'han de correspondre amb les respectives citacions fetes a dins del text de l'article.

• En el cas de revistes en suport paper, s'indicarà:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball. Títol complet de la revista (en cursiva), número i volum, i pàgines de l'article.

Per exemple:

Coll, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

• Si la revista és en format electrònic, accessible a través d'Internet, la citació es farà així:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball. Títol complet de la revista (en cursiva). Número i volum, i pàgines de l'article. <ruta del document electrònic>.

Per exemple:

Díaz-Palomar, X., Giménez, J., i García, P. (2006). L'ensenyament de les matemàtiques des de l'aprenentatge dialògic. *Comunicació Educativa*, 19, 27-30. <http://www.fcep.urv.es/comeduc/PDF/192730.pdf> o <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>

• En el cas de llibres, la citació es farà indicant:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s). Any d'edició (entre parèntesis). Títol del treball (en lletra cursiva). Editorial.

Per exemple:

Edwards, D., i Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.

• Si es tracta de capítols de llibres, se citarà així:

Cognom(s) i inicial del nom(s) de l'autor(s) del capítol. Any (entre parèntesis). Títol del capítol. Inicial del nom(s) i cognom(s) de l'editor o coordinador del llibre, seguit de (ed.) o (coord.). Títol del llibre (en cursiva) i pàgines entre les quals se situa el capítol (entre parèntesis). Editorial.

Per exemple:

Cohen, A. (2001). Music as source of emotion in film. Dins P. Juslin i J. Sloboda (ed.). *Music and Emotion. Theory and Research* (p. 249-272). University Press.

[publicacions]
urv